"Designing the plane while flying it”

Alex Schenkels

Master thesis: ‘Designing the plane while flying it’ – een *single case study* naar de conceptualisatie van ‘duurzame ontwikkeling’ in een collaboratief actieonderzoeksproject in de primaire onderwijssector.

Educatie

A. Schenkels BA
Alex.schenkels@student.uvh.nl

Begeleider: dr. Gaby Jacobs

Meelezer: dr. Pien Bos

Bron: Titel (Levin & Martin, 2007)

23 juli 2014

Tilburg, Nederland

Universiteit voor Humanistiek

Abstract

In this thesis the question is explored how a broadly defined concept is constructed and operationalized within the context of a complex, collaborative action research (CAR) project in the field of primary education. The focus of this research is on the CAR project 'Pro Sense' which is a collaboration between university researchers and practitioners, in particular primary school teachers and ambulatory caregivers. The aim of the project is to conceptualize and measure the so called 'sustainable' development of pupils.

Peculiar to collaborative action research is the involvement of practitioners as co-researchers (Sagor, 1993; Greenwood & Levin, 2007). For this reason specific validity criteria are imposed on CAR projects. The value of a high level of participation in methodological decision-making is expressed in so called 'dialogical' and 'democratic' validity (Burns, 1999). Besides this point, conceptualization in social sciences also needs to be done according to certain methodological and epistemological criteria (Penrod & Hupcey, 2005; Babbie, 2007). In this study an analysis is made of how the process of co-construction and operationalization proceeds in terms of (1) the scientific validity criteria for research concepts and (2) the specific CAR criteria of participation and practical utility of research results.

This study concludes that although these various validity criteria seem to be conflicting at first sight, in the reality of Pro Sense these demands are actually strongly related. Moreover, due to various interventions and factors during the project the conclusion had to be made that the construction of a valid scientific concept was hardly achieved. This led to the conclusion that working with a rather broad and theoretically undeveloped concept as 'sustainable child development', in a complex CAR project as Pro Sense, either needs a project design wherein conceptual exploration is the main objective or a more operationalized definition needs to be provided in the beginning of the study.

Voorwoord

Voor u ligt mijn Master Thesis, welke de afsluiting vormt van de master Educatie aan de Universiteit voor Humanistiek te Utrecht. In dit voorwoord zal ik terugblikken op mijn studietijd, onderzoeksproces en zal ik enkele mensen danken voor hun bijdrage aan de totstandkoming van dit werk.

Het samenvatten van mijn studietijd op de UvH lokt uit tot een reeks samenhangende, doch nietszeggende superlatieven, over een fase in mijn leven die mij de ervaring en het inzicht heeft gebracht wat het betekent om mens te zijn. Voorgaande zin is zowel onuitputtelijk diepzinnig als ontegenzeggelijk absurd. Als er dan toch een vaag concept aan u als lezer voorgeschoteld moet worden, die mijn ervaring met de UvH weerspiegelt, is het het concept 'tegenstrijdigheid'. De Humanistiek als studie, als wetenschappelijke discipline, als menselijke en fysieke ervaring: het is een grote tegenstrijdigheid.

Mijn grondige en multidisciplinaire scholing ten spijt heb ik mij ten opzichte van de buitenwereld niet zelden gevoeld als een ongeleide, academische duizendpoot. Die, zich bedienend van vele Chinese bordjes, de heerlijkste kakofonische wereldgerechten kan uitserveren. Doch nog geen simpele stamppotreceptuur in zijn competentieprofiel geïnternaliseerd heeft. Het is de tegenstrijdigheid van het puberale walgen van uitdrukkingen als 'hoe verhoud je je tot..' en 'het machtdiscours van…', die je vervolgens zelf onverminderd de ether in slingert. Dartelend door het rijke wetenschappelijke universum, mijzelf lavend aan hoogdravende lezingen door dito professoren voelde ik me toch vooral op een prettige manier *in medias res* geworpen in het veel te gehorige en krakende gangenstelsel van deze 'mini-versiteit'. Waar je 'hoi Joep' zegt tegen professoren op de gang, je zowel assistent als collega als student kan zijn van docenten en de dames achter de balie vaak letterlijk het hoogste woord voeren.
Niet ondanks, maar juist dankzij deze tegenstrijdigheden kijk ik met een traan en een lach terug op de mooiste studie die een mens kan wensen.
Over het onderzoeksproces zal ik in dit voorwoord kort zijn. Immers heeft de lezer nog de nodige pagina's door te worstelen, waarin het dynamische en complexe proces meer dan duidelijk wordt.

Allereerst dank aan mijn begeleider dr. Gaby Jacobs die door haar grote betrokkenheid en deskundige advies van grote steun is geweest gedurende dit complexe scriptieproject. Ook de tweede lezer dr. Pien Bos wil ik bedanken voor de grondige feedback op mijn voorstel en concept eindversie.

Daarnaast wil ik mijn collega's uit het onderzoeksteam en alle andere betrokkenen bij het Pro Sense project danken. Het analyseren van het conceptualisatieproces binnen dit project was een behoorlijk karwei. Aan de andere kant heb ik enorm veel geleerd over onderzoek en de waarde(n) van wetenschap. Ook voor jullie openheid en bereidheid voor interviews, gesprekken et cetera ben ik jullie zeer erkentelijk.

Mijn goede vriend en talentvol academicus MA Niels Terpstra wil ik bedanken voor de inspirerende en verhelderende gesprekken over mijn scriptie(proces).
Tot slot wil ik mijn vriendin Jiska van Espelo bedanken voor de morele steun en verfraaiing van de lay-out van mijn scriptie. Zonder jou zouden mijn leven en scriptie een stuk minder mooi zijn geworden.

Inhoudsopgave

- **Abstract** ---------- (p.4)
- **Voorwoord** ---------- (p.5)
- **1. Inleiding** ---------- ---------- (p.8-17)
- **2. Theoretisch kader**---------- (p.18-29)
- **3. Methodologisch kader** ---------- (p.30-42)
- **4. Analyse** ---------- (p.43-63)
- **5. Conclusie**---------- (p.64-66)
- **6. Discussie, beperkingen en aanbevelingen**---------- (p.67-71)
- **7. Bronnen** ---------- (p.72-76)
- **8. Bijlagen** ---------- (p.77-88)

"That we speak of an "inner world" at all – an originary source of action within the head (…) is a relational achievement. The discourse of the mind is not required by "what there is", but is derived from co-action"
(Gergen, 2009, p. 203)

"The drama of science is not a commedia dell'arte with stock characters improvising lines to fit a preassigned plot: the whole play is an improvisation, and character is described, only as the action proceeds"
(Kaplan, 2009, p. 60)

1. INLEIDING

Deze scriptie doet verslag van een *case study* naar een onderzoeksproject 'Pro Sense' waar ik als onderzoeker aan verbonden ben. Als het ware is het een onderzoek binnen een onderzoek. Het Pro Sense project is een collaboratief actieonderzoek in de onderwijssector en richt zich op vragen met betrekking tot de nieuwe wetgeving van Passend Onderwijs.
Deze inleiding bestaat uit twee delen. In het eerste deel geef ik een introductie in de literatuur rondom het thema van mijn scriptie: methodologische criteria voor onderzoeksconcepten en collaboratief actieonderzoek. Ook geef ik een beschrijving van de focus en context van dit onderzoek. Vervolgens zet ik het doel – en vraagstelling uiteen, gevolgd door een weergave van mijn onderzoeksopzet.

Focus onderzoek

Binnen dit onderzoek ga ik een proces van conceptualisatie binnen het Pro Sense project analyseren en evalueren. Hiermee begeef ik me op het terrein van conceptanalyse. Een discipline die binnen praktijkgericht sociaalwetenschappelijk onderzoek vooral beschreven is in verpleegkundestudies (Cutcliffe & McKenna, 2005).
Volgens Cutcliffe en McKenna worden binnen de verpleegkundige praktijk – maar ook binnen andere professionele sectoren – tal van vage en abstracte concepten gebezigd (zoals 'hoop', 'zorg' en 'empathie'). Ondanks deze vaagheid gelden deze concepten als de fundering van professionele praktijken en gaat er een hoop theoretische (praktijk)kennis schuil achter deze concepten. Het is volgens deze auteurs daarom zaak dat 'evidence-based' verpleegkunde gericht is op conceptuele exploratie en verheldering (Ibid., p. 4-5; zie ook Penrod & Hupcey, 2005).
Hoewel er verschillende conceptanalyse strategieën worden onderscheiden komt de werkwijze van de meeste theoretici sterk overeen. Conceptanalyses bestaan uit een analyse van hoe een concept binnen verschillende onderzoeken wordt gedefinieerd en geoperationaliseerd. Deze analyse wordt eventueel aangevuld met casuïstiek uit het eigen werk, waardoor ook praktische perspectieven op deze concepten verdisconteerd worden. Vervolgens spiegelt de auteur deze theoretische beschrijvingen aan bepaalde methodologische criteria die hem of haar het meest geschikt lijken; het is vooral op basis van de criteria die auteurs gebruiken dat analysestrategieën verschillen (Ibidem.).
Mijn benadering in deze scriptie wijkt op verschillende punten af van deze werkwijze. In plaats van een analyse van hoe een specifiek concept in verschillende onderzoeken

geformuleerd wordt richt ik me op de vraag hoe er in een praktijkgericht onderzoeksproject in de onderwijssector conceptualisatie plaatsvindt, van een concept dat juist nog weinig theoretische fundering heeft. In mijn analyse richt ik me dan ook op hoe de constructie, afbakening en operationalisering van het concept evolueert gedurende anderhalf jaar dat ik participerend observeer in het Pro Sense project. Dit maakt mijn onderzoek niet louter een theoretische en methodologische analyse van een 'eindproduct': een geoperationaliseerd concept dat in een theoretisch veld is geïntegreerd (Penrod & Hupcey, 2005, p. 406). Daarnaast zal ik me richten op verschillende factoren en interventies gaandeweg het project die van invloed zijn op de ontwikkeling van het concept.

Mijn casus: het Pro Sense project

Het Pro Sense project is een zogenaamd collaboratief actieonderzoek (CAR) in de onderwijssector. Zoals gebruikelijk bij CAR projecten betreft het een samenwerking tussen hogeschool – of universiteitsonderzoekers en praktijkpartners (Given, 2008). In het geval van Pro Sense is het een samenwerking van twee hogescholen en twee koepelorganisaties in het veld van primair onderwijs: KAG en SWV. De KAG is gespecialiseerd in zogenaamd 'cluster 2'-onderwijs voor leerlingen met een auditieve en/of communicatieve beperking. Dit kan zijn oorsprong hebben in doofheid of slechthorendheid, maar ook in een autistisch spectrum syndroom. KAG heeft dertien speciale onderwijs scholen (primair en voortgezet) op verschillende locaties in het land en biedt ambulante dienstverlening op reguliere scholen (Fontys OSO, 2011, p. 7)

SWV is een koepelorganisatie met 35 scholen in regio zuidwest Nederland. Dit zijn reguliere scholen, brede scholen en enkele scholen voor speciaal onderwijs. Het SWV als organisatie houdt zich vooral bezig met het realiseren en coördineren van zorgvoorzieningen voor leerlingen met specifieke zorg – en leerbehoeften binnen en tussen de verschillende scholen. Hiermee tracht men het regulier onderwijs toegankelijk te maken voor deze doelgroep (Ibid.). Ook hebben zij een regioacademie waar leerkrachten zich kunnen professionaliseren via praktijkgericht onderzoek en cursussen (Ibidem., p. 9).

Aanleiding en focus project

Er liep al langer een samenwerkingstraject tussen KAG en SWV. Omdat er vergelijkbare vragen in hun organisaties speelden besloten zij een gezamenlijk onderzoeksproject op te zetten. Deze vragen kunnen gezien worden in het licht van de nieuwe wet op Passend Onderwijs. In hoofdlijnen kan gesteld worden dat met deze nieuwe wetgeving extra zorg en begeleiding voor zorgbehoevende leerlingen binnen de reguliere school en via samenwerkingsverbanden tussen scholen of koepelorganisaties moet worden gerealiseerd (Roei et al., 2010). Door deze wet zullen leraren op basisscholen bovendien een meer diverse groep leerlingen in hun klas krijgen. Het project vertrekt dan ook vanuit de vraag van leraren, werkzaam op scholen van SWV en KAG: "hoe om te gaan met de diversiteit aan onderwijs- en zorgbehoeften van kinderen, zodanig dat de focus op leeropbrengsten niet ten koste gaat van de pedagogische kwaliteit van het handelen en vice versa?" (Fontys OSO, 2011, p. 4).
Als onderzoekspartners werden Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg en de masteropleiding Ecologische Pedagogiek van Hogeschool Utrecht betrokken. Via deze partners werden ook het lectoraat 'Leren en Innoveren' van Fontys Pabo en de Universiteit voor Humanistiek er bij gevraagd. Vanuit deze hogescholen zijn enkele hogeschooldocenten en lectoren naar voren geschoven die samen het onderzoeksteam van het project zijn gaan vormen. De lector van Fontys OSO werd de onderzoeksleider en hiermee voorzitter van het onderzoeksteam en hoofdverantwoordelijke over het onderzoeksmatige verloop van het project.
In het projectplan staat geschreven dat er in oriënterende gesprekken tussen dit onderzoeksteam en directeuren van SWV en KAG enkele termen naar boven kwamen die als vertrekpunt in het projectplan opgenomen zijn. Hierbij werd de relevantie voor de scholen en doelgroepen van beide organisaties als uitgangspunt genomen.
Omdat men niet alleen wilde kijken naar de leerresultaten van leerlingen sprak men van *duurzame ontwikkeling*. Hierbij gaat het niet alleen om de meetbare leerresultaten van leerlingen (rekenen, talen et cetera), maar ook om de persoon – en burgerschapsontwikkeling. De ontwikkeling van kinderen is complex stelde men, er vindt ontwikkeling op allerlei terreinen en niveaus plaats die onderling verweven zijn. Om dit te kunnen stimuleren heb je als leraar een bepaalde sensitiviteit nodig waarvoor de term *pedagogische sensitiviteit* werd gemunt. Bovendien zijn het schoolklimaat, de organisatie, de samenwerking et cetera, allemaal factoren die van invloed zijn op hoe leraren met kinderen interacteren. Het project zou bovendien moeten bijdragen aan *normatief-reflexieve leerprocessen* binnen scholen. Of: het samen werken en leren van schoolorganisaties, gericht op het herzien en vaststellen van de

onderwijsdoelen van de school (Fontys OSO, p. 13). Zodoende werd de term ‘normatief-reflexieve leerprocessen’ opgenomen in het conceptuele kader van het project.
De centrale onderzoeksvraag die geformuleerd werd luidt:
“Hoe kan de ontwikkeling van pedagogische sensitiviteit van professionals en scholen in het primair onderwijs bevorderd worden, met het oog op de duurzame ontwikkeling van kinderen met diverse zorg- en leerbehoeften?” (Ibid., p. 8).

Hoewel in het projectplan van Pro Sense al enkele theoretische voetnoten staan is duidelijk dat de concepten ‘pedagogische sensitiviteit’, ‘duurzame ontwikkeling’ en ‘normatief-reflexieve leerprocessen’ nog tamelijk open en abstract gedefinieerd zijn bij aanvang van het project. Dit is echter een bewuste keuze, men wil de concepten gaandeweg het eerste jaar van het project gezamenlijk uitwerken (Ibidem.).
Het was namelijk niet de bedoeling dat dit onderzoeksteam solistisch onderzoek zou gaan doen op de scholen van KAG en SWV. Er werd ingestoken op CAR onderzoek en zoals gebruikelijk is bij dit type projecten wilde men leraren als co-onderzoekers betrekken (Sagor, 1993; Greenwood & Levin, 2007; Smaling, 2008; Houweling, Kuiper & Letiche, 2010). Volgens Jacobs (2010) dient in participatief actieonderzoek gestreefd te worden naar een hoge mate van deelname van leraren, ook op het gebied van inhoudelijke besluitvorming.
Volgens Maso en Smaling (2004) zijn er bij praktijkgerichte studies vaak specifieke onderzoekswaarden aan de orde. Zij noemen de ’benuttingswaarde’ van onderzoeksprojecten. Hierbij gaat het om de mate waarin de resultaten van een CAR project te vertalen zijn naar beleid of andere praktische toepassingen. Ook gaat het om de aansluiting van de focus en gebezigde taal in het rapport bij de ‘benutters’. Een onderzoek kan methodologisch nog zo goed in elkaar steken, als de benuttingswaarde gering is, is de kwaliteit van het onderzoek discutabel (Maso & Smaling, 2004, p. 83-84).
Andere auteurs menen zelfs dat de mate van gelijkwaardige participatie van leraren, ouders of bijvoorbeeld buurtbewoners een proeve is van de validiteit van de studie. Burns onderscheidt bijvoorbeeld ‘democratische’- en ‘dialogische validiteit’. Met dit eerste wijst zij op de gelijkwaardige inbreng van alle betrokken partijen. Dialogische validiteit heeft vooral van doen met het verifiëren van je eigen interpretaties en keuzes als onderzoeker (Burns 1999, p. 161-62).

Deze noties worden binnen Pro Sense omarmd, wat het idee deed ontstaan om leraren, maar ook eventuele andere onderwijsprofessionals als logopedisten en ambulant begeleiders, themagecentreerde deelonderzoeken te laten doen binnen het project en hen te betrekken bij het uitdenken, afbakenen en operationaliseren van de drie centrale concepten. Omwille hiervan werd het relatief 'open' en abstracte karakter van de concepten gehandhaafd: het was namelijk de bedoeling dat deze in dialoog tussen de betrokken partijen ontwikkeld zouden worden (Fontys OSO, 2011).

Design project (projectplan)

Omdat men meende dat de nog tamelijk brede en theoretisch weinig gefundeerde concepten gaandeweg het project geëxploreerd en uitgewerkt dienen te worden heeft men drie verschillende onderzoekslijnen uitgeschreven die hier in het eerste jaar der project op gericht zouden zijn. Zo ontstonden er de lijnen *'pedagogische sensitiviteit', 'duurzame ontwikkeling'* en *'normatief-reflexieve leerprocessen'*. Deze lijnen werden concreet vormgegeven in zogenaamde 'Communities of Practice'. Dit zijn interdisciplinaire werkgroepen bestaande uit twee COP-leiders (hogeschooldocenten en/of lectoren uit het onderzoeksteam) en een mix van circa tien onderwijsprofessionals van zowel SWV als KAG scholen (leraren, logopedisten, ambulant begeleiders, equicoaches). Deze werkgroepen zouden driemaandelijks een dagdeel bijeenkomen. Onder COP 1 (*pedagogische sensitiviteit*) en 3 (*normatief-reflexieve leerprocessen*) zullen deelprojecten door de onderwijsprofessionals uitgevoerd worden op verschillende scholen van SWV en KAG. Dit zouden kleinschalige onderzoeksprojecten moeten worden die zij samen met collega's op hun school zouden uitvoeren.

De deelprojecten in COP 1 zijn gericht op het bestuderen van verschillende methodieken die de pedagogische sensitiviteit van leraren kunnen bevorderen. Ten behoeve van de vergelijkbaarheid der deelprojecten, zo staat in het projectplan geschreven, zouden de deelnemers specifieke onderzoeksvragen – en opdrachten meekrijgen. Ook zou er binnen deze COP met de deelnemende onderwijsprofessionals gediscussieerd moeten worden over een interventie op het gebied van pedagogische sensitiviteit.

De deelprojecten binnen COP 3 zouden vooral moeten reflecteren op de leerprocessen binnen deze COP's. Oftewel: door het tijdens de COP-bijeenkomsten bediscussiëren en uitdenken van het concept 'normatief-reflexieve leerprocessen' zouden normatief-reflexieve leerprocessen plaats moeten vinden (Ibid.).

Alle deelprojecten zullen ten slotte door het onderzoeksteam geanalyseerd worden. Dit is een deel van de data-analyse van het project.

In COP 2 worden geen deelprojecten uitgevoerd. Toch zullen er wel degelijk leraren, directeuren en andere onderwijsprofessionals van KAG en SWV uitgenodigd worden om tijdens COP-bijeenkomsten mee te denken over de inhoud, afbakening en operationalisering van het concept 'duurzame ontwikkeling'. Als ook over de selectie van een meetinstrument. De COP 2 –leiders zullen een voorselectie maken van gevalideerde meetinstrumenten en deze eventueel aanpassen. Zij leggen deze keuzes echter wel voor aan de COP-leden.
Dat is nog een andere laag van het Pro Sense project: het streven om via een kwantitatieve nul- en nametingstructuur de impact van een interventie op het gebied van pedagogische sensitiviteit van leraren op de duurzame ontwikkeling van kinderen in kaart te brengen. Parallel aan de deelprojecten zou namelijk op vijf van de deelnemende scholen (scholen waar dus een of meerdere deelprojecten van COP 1 worden uitgevoerd) een nog nader te bepalen interventie moeten plaatsvinden, waarmee men beoogt de pedagogische sensitiviteit der leraren te stimuleren. Om het effect van deze interventie op duurzame ontwikkeling te meten is de volgende constructie bedacht: voorafgaand aan de interventies wordt een nulmeting gehouden van de kindontwikkeling en nadat de deelprojecten afgelopen zijn een nameting. Naast de vijf experimentele scholen zullen vijf controlescholen van SWV en KAG geselecteerd worden, hier worden geen gerichte interventies of deelprojecten uitgezet (Fontys OSO, 2011, p. 15).
Twee andere groepen mensen die bij Pro Sense betrokken zijn, zijn de methodologische klankbordgroep van de Universiteit voor Humanistiek. Een hoogleraar Educatie en een universitair docent onderzoeksmethodologie zitten in deze groep en komen eens per kwartaal bij een onderzoeksteambijeenkomst langs om feedback te geven op de voortgang van het onderzoek
Daarnaast dient de regiegroep genoemd te worden. Deze groep is verantwoordelijk voor de logistiek, monitoring en evaluatie van het project. Hierin zitten directeuren van de betrokken organisaties en een apart aangestelde projectleider. Deze projectleider is de evenknie van de onderzoeksleider. Doch houdt diegene zich meer met facilitering en financiering bezig en de onderzoeksleider meer inhoudelijk met het onderzoek (Fontys OSO, 2011, p. 25-27).

Aanleiding voor deze *case study*

Via mijn masteropleiding aan de Universiteit voor Humanistiek ben ik vanaf april 2013 een onderzoekstage gaan doen bij het project en werd ik deel van het onderzoeksteam. Van april tot en met eind juni 2013 (voor de zomerstop van twee maanden) heb ik vooral een aantal onderzoeksteambijeenkomsten bijgewoond, maar me niet inhoudelijk bemoeid met de loop van zaken. In de loop van juni heb ik in samenspraak met de onderzoeksleider van het project – tevens mijn scriptiebegeleider – gekeken naar de mogelijkheid om mijn afstudeeronderzoek binnen het project te doen. Mijn begeleider gaf aan dat ze het interessant zou vinden als ik de conceptontwikkeling van een der centrale concepten zou onderzoeken. Daar het project aanvankelijk duidelijk opgedeeld was in drie lijnen, waarbij verschillende onderzoekers zich specifiek richten op de operationalisatie van de drie concepten, was het goed mogelijk om een van deze centrale concepten als focus te kiezen. Omdat twee van de COP-leiders van COP 1 en 3 hun proefschriften binnen het project over respectievelijk 'pedagogische sensitiviteit' en 'normatief-reflexieve leerprocessen' schreven lag het voor de hand dit ik me ging richten op de ontwikkeling van het concept 'duurzame ontwikkeling'.

Rond de start van mijn scriptie was al duidelijk dat er te weinig deelnemers vanuit de KAG en SWV scholen in de COP's kwamen, wat het streven naar dialogische en democratische conceptconstructie behoorlijk onder druk zette. In mijn onderzoek zal naar voren komen hoe men met deze en andere omstandigheden rondom de participatie van onderwijsprofessionals in het conceptualisatie proces om is gegaan.

Hiermee richt ik me op de waarden en validiteitscriteria die specifiek zijn voor CAR. Maar ook wil ik meer inhoudelijk en methodologisch kijken naar de invulling, afbakening en operationalisering van het concept. Wie heeft daar een stem in? Op basis waarvan worden keuzes gemaakt?

CAR projecten worden gekenmerkt door fluïditeit: vaak is er sprake van deelnemers die komen en gaan en veranderende sociale, politieke contexten en interesses van verschillende partners. In de literatuur maken diverse auteurs gewag van dilemma's die samenhangen met participatie van professionals, in het bijzonder in het werken met veel verschillende, multidisciplinaire partijen. Volgens Yang & Yu (2006) is een voordeel van het werken met multidisciplinaire teams de inclusie van veelzijdige professionele kennis en vaardigheden. Daarnaast benoemen zij ook het risico op spraakverwarring en verschillende assumpties. Ahlström, Nilsson & Olve (2007) geven aan dat idealen als reciprociteit en democratische kennisontwikkeling in de praktijk meestal uitdraaien op een *"[…] "unholy alliance" in which the parties have different objectives but still see the research as a win-win project"* (p. 300).

Westhues et al. (2008) geven aan dat veel CAR-projecten problemen ondervinden met de synthese van het project en subprojecten en generaliserende conclusies. Het is dus de vraag hoe de opzet en verloop van het project zich verhoudt tot de methodologische validiteitcriteria voor onderzoeksconcepten die bijvoorbeeld Morse (2004), Cutcliffe & McKenna (2005) en Babbie (2007) hebben opgesteld. Als ook tot de meer praktijk – of participatiegerichte validiteitcriteria zoals beschreven door Burns (1999), Maso en Smaling (2004) en Jacobs (2010).
Mijn onderzoek stopt, geheel in lijn met mijn afstudeerperiode, eind juni 2014. Volgens het plan zou dit het einde van de eerste fase zijn, waarin conceptualisatie en selectie van een meetinstrument binnen lijn 2 afgerond moeten zijn. Ook dit meetinstrument zal ik analyseren.

Doel- en vraagstelling

Het wetenschappelijke doel is om inzicht te vergroten over de ontwikkeling van het concept 'duurzame ontwikkeling' binnen het Pro Sense project. Hiermee wil ik een bijdrage leveren aan de academische discussie over conceptontwikkeling en -analyse in collaboratieve actieonderzoeksprojecten met een mixed methods design. Er zijn meerdere artikelen verschenen over de theorie en praktijk van kennis- co-creatie in collaboratief actieonderzoek in de onderwijssector (Burns, 1999; Greenwood & Levin, 2007; Pine, 2009). Als ook over conceptualisatie in kwalitatieve en kwantitatieve studies (Morse, 2004; Cutcliffe & McKenna, 2005; Penrod & Hupcey, 2005; Babbie, 2007; Nuopponen, 2010). Vooralsnog is er echter nauwelijks specifiek onderzoek gedaan naar het proces van conceptualisatie binnen collaboratief actieonderzoek met een mixed-methods design. Volgens Nuopponen worden processen van conceptualisatie in sociaalwetenschappelijke rapportages sowieso vaak niet expliciet bediscussieerd (Nuopponen, 2010, p. 7). Met deze case study wil ik bijdragen aan het beantwoorden van deze kennishiaat.

De praktische doelstelling van deze exercitie is het dialogisch betrekken van mijn collega's uit het onderzoeksteam van Pro Sense bij mijn onderzoeksproces door tussentijdse bevindingen en analysen met hen te bespreken. Dit draagt bij aan de praktijkdiscussie over de conceptualisatie binnen het project.

De humanistieke relevantie van deze thesis volgt uit deze twee doelstellingen. Het Pro Sense is gericht op normatieve professionalisering door de focus op normatief-reflexief leren in een

inter-professioneel verband. Iets wat sterk raakt aan het tweede cluster van normatieve professionaliteit uit het onderzoeksprogramma van de Universiteit voor Humanistiek: normen, waarden, deugden en attitudes van de professional in het licht van diens specifieke beroepskenmerken en organisatorische en maatschappelijke context (Jansz & De Wit, 2013, p. 39). Door het aangaan van de dialoog met mijn collega-onderzoekers uit het onderzoeksteam hoop ik een bijdrage te leveren aan het normatief-reflexieve leren in het project. In wetenschappelijk opzicht kan mijn thesis gezien worden als een empirisch onderzoek naar processen van normatieve professionalisering en als een methodologische reflectie hierop (vergelijk ibid., p. 40).

De vraag die ik zal beantwoorden in mijn scriptie luidt: *Hoe verloopt de conceptualisatie van het concept 'duurzame ontwikkeling' in het Pro Sense project?*

Deelvragen zijn:

- *Wat zijn gunstige en ongunstige factoren en interventies in het proces van conceptualisatie? (gezien in het licht van methodologische criteria voor conceptualisatie)*

- *Wat zijn gunstige en ongunstige factoren en interventies in het project ten aanzien van de participatie van professionals in het conceptualisatieproces?*

Onderzoeksopzet en 'scope':

In mijn scriptie hanteer ik een *single case study* strategie (Yin, 1994). Mijn analyse-eenheid bestaat uit leden van het onderzoeksteam en de onderwijsprofessionals die deelnemen aan de COP's. Volgens Yin (1994) is het bij case studies van belang een afgebakende periode aan te houden. Ik heb me gericht op de periode vanaf de startconferentie in september 2012 tot en met juni 2014. Dit is grofweg de fase van de conceptualisatie van 'duurzame ontwikkeling' en het begin van de deelprojecten van de professionals. Mijn dataverzameling en analyse vonden plaats in twee cycli. In de eerste cyclus heb ik een documentanalyse gedaan aan de hand van notulen, presentaties en veldnotities bij de bijeenkomsten in het project. De tweede cyclus bestaat uit het bespreken van mijn tussentijdse bevindingen met collega's uit het onderzoeksteam. Dit betreft interviews met enkele van mijn collega-onderzoekers naar aanleiding van mijn tussentijdse bevindingen in de eerste cyclus. Over de precieze opzet van deze interviews en selectie van respondenten valt meer te lezen in hoofdstuk drie.

Leeswijzer

In hoofdstuk twee geef ik vanuit de theorie antwoord op de vragen in mijn onderzoek. In het derde hoofdstuk behandel ik de methoden van onderzoek. Hierin komt een beschrijving en verantwoording van mijn opzet en dataverzamelingstechnieken aan bod. Hoofdstuk vier bevat mijn bevindingen en conclusie. In hoofdstuk vijf volgt een discussie van mijn bevindingen en beperkingen en aanbevelingen.

Lijst met afkortingen/termen:
COP: *'Communitie of Practice': werkgroep bestaande uit twee COP-leiders (onderzoeksteamleden) en circa tien leraren, schooldirecteuren, logopedisten, ambulant begeleiders en eventueel ouders/kinderen van scholen SWV en KAG.*
Deelprojecten: *Kleinschalige onderzoeken van een of enkele onderwijsprofessionals op scholen van SWV en KAG binnen onderzoekslijn 1 of 3. Deelprojecten onderzoeken een – nader te bepalen - methodiek van pedagogische sensitiviteit (lijn 1) of onderzoeken normatief-reflexieve leerprocessen tijdens COP-3 bijeenkomsten (lijn 3).*
KAG: *Koepelorganisatie van 13 basis – en middelbare scholen en ambulante begeleiding op regluiere scholen. Specifieke doelgroep 'cluster 2'.*
Klankbordgroep: *wordt eens per kwartaal uitgenodigd door het onderzoeksteam om bij onderzoeksteambijeenkomsten de voortgang van het project te evalueren. Vooral als er belangrijke methodologische keuzes zijn gemaakt (selectie meetinstrument bijvoorbeeld) worden zij uitgenodigd.*
Onderwijsprofessionals: *Term voor leraren, logopedisten, ambulant begeleiders en andere onderwijsprofessionals (equicoaches, zorgcoördinatoren), werkzaam op scholen van SWV en KAG, die èn deelnemen aan de COP-bijeenkomsten èn een deelproject doen.*
Onderzoeksteam: *verantwoordelijk voor de onderzoeksmatige keuzes en interventies. Begeleiden en voorbereiden COP-bijeenkomsten. Team bestaande uit tien permanente leden (lectoren, hogeschooldocenten, masterstudent UvH (ikzelf)). Bij sommige bijeenkomsten schuiven directeur SWV en projectleider aan. Komen maandelijks bijeen.*
Regiegroep: *vertegenwoordigers/directeuren van alle betrokken organisaties. Verantwoordelijk voor facilitering van deelnemende scholen en onderwijsprofessionals. Tevens voor monitoring en evaluatie project.*
SWV: *Koepelorganisatie die zorgvoorzieningen biedt voor zo'n 35 basisscholen in regio zuidwest. Reguliere, brede en enkele speciale scholen.*

2. THEORETISCH KADER

Hoe verlopen processen van conceptualisatie in collaboratieve actiestudies?

In dit hoofdstuk geef ik een voorlopig theoretisch antwoord op bovenstaande onderzoeksvraag. Dit theoretisch kader is opgedeeld in vijf paragraven die aansluiten bij de verschillende deelvragen. In paragraaf 2.1.1. tot en met 2.1.4. pas ik verschillende theorieën en theoretische discussies toe op het conceptualisatieproces van duurzame ontwikkeling (deelvraag 1). Paragraaf 2.1.5. behandelt het vraagstuk van participatie binnen CAR projecten en vormt daarmee een theoretisch antwoord op deelvraag twee.

2.1.1 Wat is een onderzoeksconcept?

Socioloog Earl Babbie (2007) geeft de volgende definitie van concepten: *"concepts are constructs derived by mutual agreement from mental images (conceptions). Our conceptions summarize collections of seemingly related observations and experiences"* (Babbie, 2007, p. 124). Concepten zijn opgebouwd uit definiërende attributen: concrete kenmerken van een concept die het betreffende concept onderscheiden van andere concepten. Daarnaast onderscheidt Babbie 'dimensies' van concepten.
Dit zijn clusteringen van attributen die als een subcategorie van concepten opgevat kunnen worden. Dimensies zijn geen empirisch meetbare entiteiten, maar ze geven het concept wel meer nuance.
In het projectplan worden vier pijlers van UNESCO genoemd, deze worden beschouwd als onderbouwing van de visie op duurzame ontwikkeling binnen Pro Sense: 'Leren te weten' (leervermogen: abstract en oplossingsgericht denken), 'Leren te doen' (vaardigheden voor bijdrage aan de maatschappij), 'Leren te zijn' (persoonlijke ontwikkeling kind) en 'Leren samen te leven' (burgerschapsontwikkeling) (Fontys OSO, 2011, p. 12). Deze pijlers hebben de potentie om de dimensies van het concept duurzame ontwikkeling te vormen.
Onder deze eerste pijler kunnen verschillende attributen gedefinieerd worden, de termen tussen de haken zijn voorbeelden hier van. Maar het is denkbaar dat er nog meer attributen onderscheiden kunnen worden. Al is het volgens Cutcliffe en McKenna (2005) zaak niet onnodig veel attributen te onderscheiden. Het lijkt dan alsof je concept aan nuance en concreetheid toeneemt, maar vaak is het tegengestelde waar. Zij pleiten voor een definitie met daarin louter die attributen die essentieel zijn voor de afbakening van het concept (Cutcliffe & McKenna, 2005, p. 7).

Operationalisatie

Om de aan - of afwezigheid van een concept in de sociale werkelijkheid te onderzoeken is operationalisatie geboden. Hiermee wordt de conceptdefinitie verbonden met observaties of andere vormen van waarneming. Op basis van een geoperationaliseerd concept kan een meetinstrument opgebouwd worden (Engel & Schutt, 2010, p. 54). Noodzakelijk voor operationalisatie is het definiëren van empirische indicatoren: expliciete kenmerken en criteria die de aanwezigheid van een concept moeten aantonen. Indicatoren moeten niet verward worden met de attributen van een concept. Ze zijn preciezer geformuleerd en empirisch toetsbaar zodat ze bijvoorbeeld via items in een survey of observatielijst aangetoond kunnen worden (Cutcliffe & McKenna, 2005, p. 9).

Operationalisatie bestaat uit het specificeren van indicatoren en variabelen van concepten. Variabelen vormen de logische sets van indicatoren, het zijn de kenmerken van de populatie en omstandigheden en veronderstellen dat er variatie is in de mate waarvan indicatoren optreden in de sociale werkelijkheid (Ibid.; Babbie, 2007, p. 136).

Hoe zou de operationalisatie van duurzame ontwikkeling – ten behoeve van een meetinstrument – mogelijk zijn? Laat ik omwille van de ruimte in dit hoofdstuk kijken naar een van de UNESCO pijlers – casu quo: mogelijke dimensies van duurzame ontwikkeling – : burgerschapsontwikkeling. Een dimensie waar Ten Dam, Geijsel, Reumerman en Ledoux in 2010 een veel besproken meetinstrument voor ontwikkeld hebben.

Zoals in het projectplan staat zouden de COP-leiders een voorselectie van meetinstrumenten maken. Het instrument van Ten Dam et al. Is door een van de COP-leiders van lijn twee aangedragen als instrument. In lijn met de studie van Ten Dam et al. zou je vier attributen binnen de dimensie burgerschap kunnen identificeren, de sociale taken: '*democratisch handelen', 'maatschappelijk verantwoord handelen', 'conflicthantering'* en *'omgaan met verschillen'*. Om het attribuut '*democratisch handelen'* als voorbeeld te stellen, operationaliseren deze auteurs dat bijvoorbeeld in de variabelen 'inzicht democratische principes', 'weten hoe te handelen conform deze principes' of 'kan eigen standpunt naar voren brengen' en 'luistert naar standpunt anderen' (Ten Dam et al. 2010, p. 319) [1].

Het meetinstrument 'burgerschapscompetenties' heeft de vorm van een survey voor leerlingen met inzichtvragen en stellingen (Ibid., p. 326). Een voorbeelditem van de eerste variabele is: "Alle kinderen hebben recht: a) op zakgeld, b) om te kiezen bij wie je woont, c) op onderwijs'. Optie c is hier het goede antwoord en krijgt waarde 1, de overige opties waarde 0

[1] Deze studie wordt aangehaald in een literatuurstudiedocument door een der COP-leiders van onderzoekslijn 2.

(dichotoom meetniveau)" (Ibidem., p. 322). Een ander voorbeeld is de "inschatting van de eigen vaardigheid (…). De vraagstelling is 'hoe goed ben jij in…', bijvoorbeeld '…bij een ruzie een oplossing vinden waarmee iedereen tevreden is?'. De antwoordopties zijn: 1) helemaal niet goed, 2) niet zo goed, 3) best wel goed, 4) heel goed." (Ibidem.). Met dit item wordt de variabele 'weten hoe te handelen conform deze principes' getoetst.

2.1.2 Validiteit concepten

Om te bepalen of je metingen een adequate reflectie bieden van het beoogde concept kijk je in een conceptanalyse naar verschillende vormen van validiteit van concepten (Babbie, 2007, p. 146). Babbie beschrijft vier vormen van validiteit:

'Face validity': Validiteit op het niveau van indicatoren. Zijn de opgestelde indicatoren een logische meting van een variabele? Toegepast op de studie van Ten Dam et al. (2010) zou dat betekenen dat de mate van kennis van democratische principes (variabele) af te lezen is aan de waardes bij de verschillende kennisitems (indicatoren).

"Bij de vaardigheid items worden leerlingen gevraagd een inschatting te maken van de eigen vaardigheid (self-efficacy)" (Ibidem., p. 320). De waardes bij de items van inschatting van de eigen vaardigheid (indicatoren) zouden dan een meting moeten zijn van de mate van vaardigheid (variabele).

'*Criterion-related validity'*: de voorspellende kwaliteit van een meting. Als je alle waardes van de kennisitems 'democratische principes' berekend, is dat dan een adequate reflectie van de overall kennis over democratische principes van een leerling? Deze vorm van criteriumvaliditeit wordt predictieve validiteit genoemd (vergelijk Babbie, 2007, p. 146-47). Maar ook kan criteriumvaliditeit opgevat worden als 'concurrerende validiteit', waarbij twee verschillende (test)resultaten vergeleken worden. In zo'n geval zou je er binnen Pro Sense bijvoorbeeld voor kunnen kiezen om de leerlingen parallel aan de interventies en nul- en nameting door een ontwikkelingspsycholoog te laten testen. Wel zou deze test inhoudelijk als wel methodologisch compatibel moeten zijn ten behoeve van de vergelijkbaarheid van deze twee metingen[2] .

'Construct validity': heeft betrekking op de logische relaties tussen variabelen (Ibid.). Het betreft de mate waarin het gelukt is om veronderstelde relaties tussen variabelen in kaart te

[2] Gevonden op http://www.tilburguniversity.edu/nl/studenten/vaardigheden/spsshelpdesk/edesk/betrouwb/ op 15 juli 2014

brengen (bijvoorbeeld de kennis van democratische principes en het weten hoe te handelen conform deze principes).
'*Content validity'*: in hoeverre een operationele definitie de reeks aan betekenissen binnen een concept dekt (Ibidem). Ten Dam et al. Hebben dit naar eigen zeggen gewaarborgd door hun uitwerking van de vier sociale taken (democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, conflicthantering en omgaan met verschillen) aan verschillende onderwijsexperts voor te leggen en hen laten beoordelen of deze definities representatief en betekenisvol zijn voor burgerschap praktijken van jongeren in de beoogde leeftijdscategorie. (Ten Dam et al., 2007.p. 325).

2.1.3 Conceptontwikkeling in CAR: botsende benaderingen?

Met de uiteenzetting in paragraven 2.1.1 en 2.1.2. heb ik een theoretisch kader geschetst waarmee ik de operationalisatie van het concept duurzame ontwikkeling, als ook het meetinstrument dat hier uit voort komt, in hoofdstuk vier ('Analyse') kan analyseren. Zoals gesteld richt ik me in deze studie niet alleen op de analyse van het eindproduct van de conceptualisatie: het meetinstrument ten behoeve van de nul- en nameting. Het gaat mij er ook om grip te krijgen op hoe men in een project als Pro Sense het concept duurzame ontwikkeling uitwerkt en welke factoren daar allemaal in mee hebben gespeeld.
Kijkende naar de onderzoeksopzet wil men de inhoud van het concept tijdens de COP-bijeenkomsten bediscussiëren. Hierbij is de inbreng van de onderwijsprofessionals van KAG en SWV van groot belang. Het werken in COP's is een typische CAR strategie die problematiek uit de praktijk centraal stelt en streeft naar het incorporeren van ervaringsdiversiteit (Greenwood & Levin, 2007; Houweling, Kuiper & Letiche, 2010; Tavecchio & Gerrebrands, 2012, p. 41-42).
Zoals in de inleiding al naar voren kwam worden veel CAR projecten gekenmerkt door fluïditeit. Er is een groot verloop tussen deelnemende personen, mensen komen en gaan. Maar ook de zo van belang geachte interesses van praktijkorganisaties – in dit verband SWV en KAG – kan fluctueren naargelang het proces vordert (vergelijk Pilsbury-Pavlish & Dexheimer-Pharris, 2012). Het is om deze reden dat Yang en Yu (2006) schrijven dat allerhande sociale en organisatorische factoren binnen CAR projecten van grote invloed zijn op methodologische besluitvorming. Pilsbury- Pavlish en Dexheimer-Pharris (2012) stellen zelfs dat men moet streven naar 'dekolonisatie' van het onderzoeksproces. Een klassiek onderzoeksmodel zal zodoende plaats moeten maken voor een coöperatief

gevormde‘evoluerende methodiek’(Pilsbury-Pavlish en Dexheimer-Pharris, 2012, p. Xvii). Al valt uit de beschrijving die deze auteurs geven van dit type methodiek niet op te maken dat zij iets anders voorstaan als wat bijvoorbeeld John Elliot (1991) als iteratieve actiecyclus beschrijft: een cyclus van herziening en herdefiniëring gedurende verschillende fasen van onderzoek van vraagstelling, methoden en/of concepten. Dit is een karakteristiek van kwalitatief onderzoek in zijn algemeenheid. Maar doordat er binnen (collaboratief) actieonderzoek gedurende het onderzoeksproces verandering in de praktijk wordt nagestreefd middels het onderzoek is deze vorm van reflectie en revisie nog sterker (Ibid., Pine, 2009). Wanneer je deze theoretische uitgangspunten bekijkt en deze tracht te verbinden met theorieën over conceptualisatie zijn de gelijkenissen met beschrijving van conceptanalyse strategieën vanuit het kwalitatieve paradigma onmiskenbaar.

Methodoloog Janice Morse stelt dat in kwalitatieve studies de voorkeur wordt gegeven aan het inductief laten oprijzen van concepten, uit geclusterde datasegmenten en literatuur. Dit omdat het deductief operationaliseren van concepten vanuit literatuur – wat zij typerend vindt voor kwantitatieve benaderingen - niet bevorderend is voor de validiteit. De aard en dynamiek van betekenissen en vooral betekenisgeving van actoren in de sociale werkelijkheid wordt in zo’n geval onvoldoende recht gedaan (Morse, 2004, p 1391). In kwalitatieve studies is conceptuele verheldering een onderneming die in alle fasen van onderzoek door kan gaan aan de hand van iteratie (Babbie, 2007, p. 128). Dit terwijl binnen meer gestructureerde, kwantitatieve onderzoeken bijstelling van indicatoren en variabelen na een afgenomen (nul)meting onwenselijk is. Zodoende is men binnen deze discipline vaak geneigd conceptualisatie af te ronden alvorens dataverzameling plaatsvindt (Ibid. p.128-29).

Ondanks haar voorkeur voor een inductieve werkwijze is het volgens Morse niet zo dat concepten geheel inductief tot stand komen in kwalitatief onderzoek, op een manier waarbij alle voorkennis ‘tussen haakjes’ geplaatst wordt. Het is goed mogelijk dat op basis van literatuurstudie bepaalde concepten al deels geëxploreerd worden. Volgens Morse is het in zo’n geval zaak de grenzen van het concept te identificeren. Hetgeen als een ‘steiger’ kan dienen, waarbinnen de interne attributen meer inductief onderzocht kunnen worden (Ibid. p. 1390-91).

Dit laatste lijkt ook binnen Pro Sense beoogd te worden. Het concept wordt in het projectplan al enigszins met theorie ingekleed, voornamelijk de eerder besproken UNESCO pijlers, welke als grenzen van het concept gezien kunnen worden. Echter is de beschrijving – bewust - abstract gehouden.

Zo beredeneerd zou je welhaast concluderen dat het design van Pro Sense op het vlak van

conceptontwikkeling een tweeledigheid in zich bergt. Aan de ene kant streef je binnen de COP's een werkwijze na van voortdurende democratische besluitvorming en meerstemmigheid ten aanzien van de uitwerking van het concept. Wat concepten mogelijk een fluïde, dynamisch karakter zal geven. Er wordt binnen Pro Sense echter wel naar een gestreefd om na het eerste jaar, anderhalf jaar een afgebakend en geoperationaliseerd concept voorhanden is.

2.1.4 Conceptmaturatie: een discussie over validiteit van kwalitatieve concepten

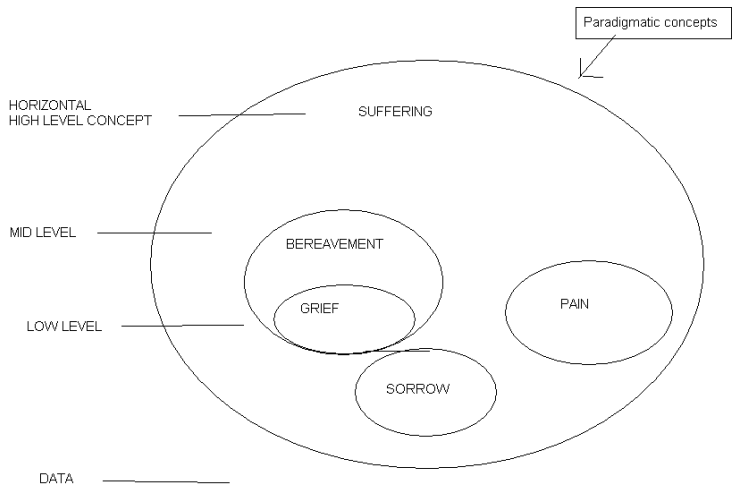
Vanuit de hoek van kwalitatieve conceptanalyse wordt de kwantitatieve benadering voorgesteld als te linear, te statisch. Echter is de fluïde aard van concepten ook een punt van discussie: "if concepts are indeed fluid, dynamic and change over time, then what is the point in obtaining a 'cross-sectional' view of the concept in the present, since tomorrow its use may have evolved through application?" (Cutcliffe & McKenna, 2005, p. 354).
Volgens Morse (2004) kennen concepten een zeker theoretisch verzadigingspunt in hun ontwikkeling, er is dan sprake van een 'volwassen concept'. Een concept heet 'volwassen' als de indicatoren helder zijn geformuleerd, er consistente en coherente beschrijvende definitie(s) beschikbaar zijn in de vakliteratuur, de grenzen van een concept eenduidig zijn en er gedocumenteerde precondities en uitkomsten voorhanden zijn (Morse, 2004, p. 1392). Cutcliffe en McKenna (2005) hebben enkele kanttekeningen geplaatst bij deze criteria. Zij menen dat wanneer je van een concept verlangt dat deze zowel abstract als concreet genoeg is je wel erg veel 'epistemologische druk' op concepten legt. Zeker wanneer je verlangt dat alle attributen altijd moeten optreden. Een voorbeeld van een 'volwassen' concept dat Morse aandraagt -'hoop' - doorstaat volgens hen de test van Morse zelf niet. Er is alles behalve consensus in de literatuur over dit concept, wat een consistente beschrijving in de literatuur onmogelijk maakt. Zij achten het onlogisch om te stellen dat concepten immer dezelfde precondities of grenzen moeten hebben als hun betekenis en 'scope' door toekomstige aanpassingen kan evolueren (Cutcliffe & McKenna 2005, p. 358). Conceptualisatie binnen kwalitatief onderzoek zien ze als een tentatief product. Volgens hen is slechts idiografische generalisatie mogelijk: essenties of universaliteiten die begrepen moeten worden in termen van de particulariteiten van verschillende casussen (Ibid., p. 354-55). Of zoals Babbie stelt: bij idiografische causale redenaties probeer je de idiosyncratische (context specifieke) oorzaken

die tot een bepaalde situatie leidden zo uitputtend mogelijk te exploreren (Babbie, 2007, p. 19).

Niveaus concepten

Hoewel Morse in haar tekst niet direct reageert op de kritiek van Cutcliffe en McKenna[3] zet zij nog enkele concepttypen uiteen die ten dele als reactie kunnen worden opgevat. Hiermee raakt zij namelijk aan de eis aan concepten, dat deze enerzijds abstract genoeg zijn, doch ook weer specifiek genoeg zodat het geen totaal van de werkelijkheid losgezongen entiteiten worden. Zo schrijft zij over verschillende niveaus van subconcepten die onder een hoofdconcept ondergebracht kunnen worden. Al naargelang hun abstractie en 'scope' classificeert zij deze.

De minst abstracte concepten duidt zij aan als 'lower level' concepten. Concepten die direct uit de data afgeleid zijn en dicht bij het fenomeen dat zij representeren staan, wat de generaliseerbaarheid van deze concepten minder maakt. Daarnaast noemt zij *mid level* concepten, die verwijzen naar een specifiek fenomeen. *High level* concepten hebben bredere toepassingsmogelijkheden en omvatten meerdere *low level* concepten. *Horizontal* concepten zijn *high level* concepten die een enorm brede reikwijdte of omvang ('scope') hebben. Verschillende antecedenten kunnen hetzelfde patroon van attributen veroorzaken en daardoor dezelfde uitkomsten genereren. *Suffering* is, zoals in figuur 1 te zien is, volgens Morse een *horizontal* concept.



(figuur 1 'The horizontal concept of Suffering' uit Morse (2004, p. 1393))

[3] Hun boek verscheen een jaar later dan het artikel van Morse.

Tot slot definieert zij *paradigmatic* concepten als wetenschappelijke concepten die worden toegekend aan een cluster van concepten of een theorie in ontwikkeling (Morse, 2004, p. 1393-94). De hiërarchie in abstractie is volgens Morse overigens geen absoluut gegeven. Het is goed denkbaar dat binnen een bepaald onderzoek 'pijn' een meer omvattende categorie is dan 'lijden'. Net naargelang de focus en vraagstelling van de studie (Ibid.).
Wanneer de relaties tussen deze verschillende niveaus concepten helder zijn, zijn ook de grenzen van deze concepten helder. Deze laatste opmerking lijkt zeer relevant met oog op de conceptualisatie van 'duurzame ontwikkeling'. Omdat dit concept zo breed is en nog weinig theoretisch gefundeerd loop je het risico op vertroebeling van de grenzen van het concept als je deze introduceert in een theoretisch veld (Ibidem., zie ook Penrod & Hupcey, 2005, p. 406). Zeker omdat duurzame ontwikkeling met de dimensie 'burgerschap' eigenlijk al een ander *high-level* concept in zicht bergt dat sterk theoretisch gefundeerd is en waar uitgebreide operationele definities van beschikbaar zijn (zie Ten Dam et al., 2010) loop je het risico op 'rivaliteit' tussen verschillende concepten. Volgens Cutcliffe & McKenna is het zaak om verschillende 'rivaliserende' concepten op attribuutniveau te beschrijven ten einde de meerwaarde van een (hoofd)concept te bepalen (Cutcliffe & McKenna, 2005, p. 9).

2.1.5 Participatie en conceptualisatie

In voorgaande paragraven zijn verschillende theoretische perspectieven op conceptualisatie uitgelicht en toegepast op het concept 'duurzame ontwikkeling' en de onderzoeksopzet van onderzoekslijn en COP 2 binnen Pro Sense. Vanuit de theorie van Babbie leverde dit enkele concrete handvatten op om het eindproduct van de eerste fase binnen onderzoekslijn 2 te analyseren. Het proces naar dit eindproduct (het meetinstrument 'duurzame ontwikkeling') zal waarschijnlijk een meer kwalitatief karakter hebben, wat zonder meer effect zal hebben op de conceptontwikkeling. Als voornaamste reden van dit kwalitatieve karakter werd de COP structuur genoemd, waarbij belang wordt gehecht aan gelijkwaardige deelname en besluitvorming van de deelnemende onderwijsprofessionals (Fontys OSO, 2011). Enerzijds kan gesteld worden dat binnen dit CAR project de participatie van de onderwijsprofessionals als belangrijke factor gezien kan worden binnen het conceptualisatieproces en hier ten dienste van staat. Hiervoor zijn een aantal argumenten aan te voeren:

- Door de inbreng van praktijkkennis door de onderwijsprofessionals in de COP-bijeenkomsten krijg je meer zicht op de inherente ambiguïteit van de sociale werkelijkheid (Westheus et al., 2008; Houweling, Kuiper & Letiche, 2010).
- Door het werken met interdisciplinaire teams in de COP's wordt de uitwerking van het concept aangevuld met perspectieven vanuit verschillende professionele contexten. Iets wat bij complexe vraagstukken zeer wenselijk is (vergelijk Yang & Yu, 2006).
- De inbreng van deze verschillende professionele perspectieven gedurende het conceptualisatieproces zorgt voor directe triangulatie (Feldman, 2007).

Bovenstaande beweringen zijn te relateren aan bijvoorbeeld de inhoudsvaliditeit van het concept duurzame ontwikkeling. Het is goed denkbaar dat de onderwijsprofessionals de voorgestelde definities van duurzame ontwikkeling aanvullen omdat zij vinden dat er bepaalde aspecten in de conceptdefinitie missen wanneer het aankomt op dit type ontwikkeling van de leerlingen waar zij mee werken.

Maar ook neem ik aan dat zij kunnen aangeven of – mits er gewerkt wordt met een vragenlijst voor leerlingen zoals Ten Dam et al. (2010) doen -bepaalde items wel begrijpelijk genoeg zijn geformuleerd voor hun leerlingen. Dit houdt verband met de predictieve validiteit van je concept: als de leerlingen de items niet begrijpen en hierdoor niet goed in kunnen vullen zal dit hoogstwaarschijnlijk geen adequate voorspeller zijn van hun kennis, vaardigheid of attitude op vlakken die men wil meten.

Echter kan voor CAR onderzoek evenzo gesteld worden dat de gezamenlijke conceptualisatie binnen de COP's ten dienste staat van de participatie van – in dit geval – onderwijsprofessionals.
Diverse auteurs menen dat de validiteit en kwaliteit van een CAR project afhangt van de mate waarin deelnemende professionals dialogisch en gelijkwaardig betrokken worden (Burns, 1999; Feldman, 2007; Smaling, 2008; Houweling, Kuiper & Letiche, 2010).
Maso en Smaling (2004) wijzen op een drietal onderzoekswaarden, die specifiek zijn voor praktijkgerichte participatieve onderzoeksvormen; waar CAR een voorbeeld van is. Dit zijn geen waarden die louter methodologisch van aard zijn. Zo schrijven zij over 'benuttingswaarde', waar de waarde van de conclusies voor praktische toepassing mee wordt bedoeld. Afstemming met de interesses en het vocabulaire van betrokken praktijkpartners is hierbij essentieel. Want, zo schrijven zij, bepaald beleidsonderzoek kan methodologisch nog zo sterk in elkaar zitten, als het taalgebruik in het rapport te ver afstaat van de 'benutters' is de benuttingswaarde gering. Ook wijzen zij op het gebruik van kennis en problematiek die al leeft. Op zo'n manier zullen de uitkomsten van het onderzoek eerder benut worden (Maso & Smaling, 2004, p. 83-84).
Ook wijzen zij op de 'participatieve waarde' van onderzoek. Dit is wellicht een meer normatief-ethische of levensbeschouwelijke dan strikt methodologische keuze. In lijn met Guba en Lincoln (1989) hebben zij het over de 'authenticiteit' van het onderzoek.

- 'eerlijkheid': ieders kijk op de zaak wordt serieus genomen
- 'educatieve authenticiteit': ieders begrip van het standpunt en de betekenisverleningen van de andere betrokkenen neemt toe
- 'katalysatie authenticiteit': het onderzoek stimuleert het doorvoeren van veranderingen in de eigen context
- 'empowerment': bovenstaande vormen van authenticiteit draagt bij aan de empowerment van de deelnemers (Maso & Smaling, 2004, p. 85)

Burns (1999) beschrijft deze vier punten ook, zij het met iets andere benamingen, volgens haar is er echter zelfs sprake van specifieke CAR validiteitcriteria. Het streven naar gelijkwaardige besluitvorming in het onderzoeksproces typeert zij als 'democratische validiteit'. De incorporatie van meerdere standpunten en betekenissen noemt zij 'dialogische validiteit' (Burns, 1999, p. 162). Een vergelijkbare notie als Pilsbury-Pavlish en Dexheimer-Pharris (2012) 'representatieve verbeelding' noemen: de concepten en beschrijvingen van concepten moeten tot de verbeelding spreken van de deelnemers uit het werkveld.
Hoe ziet de participatie van professionals er dan uit in CAR projecten?

Jacobs (2010) schetst hiervoor het kader aan de hand van de ‘Participatieladder’ *(figuur 2).*

7. Self-mobilization Community members set their own agenda and organize for action. Professionals have a role in the background, are facilitative and supportive but only if asked.
6. Interactive participation Professionals and community members work as equal partners in defining the problems or needs and the strategies for change. There is a sharing of knowledge and valuing of ‘local’ or ‘lay’ knowledge. Professionals facilitate and support the process.
5. Functional participation Community members are involved in decision-making and the development and execution of programmes or activities. Professionals are in control and take responsibility for the process.
4. Participation by consultation Community members are asked to give their opinions on the program plans. The professionals decide what to do.
3. Participation by information Community members are informed in an early stage about the program plans and are given the opportunity to ask questions.
2. Passive participation Professionals are in control of the program; community members are informed about the program.
1. No participation Community members are not informed about the program, only about the activities for which they have been recruited.

(Figuur 2 Participatieladder van Pretty, bron: Jacobs (2010, p. 369))

Binnen het CAR projecten wordt doorgaans gestreefd naar een hoge mate van participatie. Tussen de trappen vijf en zeven van de 'Participatieladder'. Dit betekent dus dat de COP-leden betrokken worden bij besluitvorming over het onderzoeksprogramma en het gelijkwaardig delen en waarderen van 'lokale' kennis voorop staat. In de context van Pro Sense kunnen de 'professionals' uit bovenstaand schema gezien worden als de COP-leiders, hogeschooldocenten en lectoren van de betrokken hogescholen. De 'community members' uit het schema zijn de leraren, ambulant begeleiders, equicoaches en logopedisten (ergo: de onderwijsprofessionals) van de verschillende scholen van SWV en KAG. Maar ook zouden hier de schooldirecteuren en eventuele ouders en leerlingen uit de COP's onder verstaan kunnen worden. Wat de term 'community member' een tamelijk brede categorie maakt. Afgaand op bovenstaand schema zouden de COP-leiders dus faciliterend moeten zijn, het conceptualisatieproces zou dus een proces moeten betreffen tussen deze verschillende gemeenschapsleden. Het hoogste niveau van de ladder zet de gemeenschapsleden nog centraler neer. Zij kennen een hoge mate van autonomie, de COP-leiders worden hooguit op verzoek geconsulteerd om mee te denken.
Zodoende kan gesteld worden dat concepten zowel aan de validiteit – en kwaliteitcriteria van Babbie, Morse en Cutcliffe en McKenna moeten voldoen als het conceptualisatieproces vanuit participatief oogpunt valide moet zijn. Als er geen democratische besluitvorming plaatsvindt, of de inhoud van de concepten niet benutbaar is en tot de verbeelding spreekt voor de onderwijsprofessionals en schoolleidingen, zou het project laag 'scoren' op het niveau van participatiewaarde – en validiteit.

3. METHODOLOGISCH KADER

3.1 Introductie

In dit hoofdstuk leg ik verantwoording af voor de door mij gehanteerde opzet en dataverzamelingstechnieken. Het betreft een kwalitatief onderzoek met een 'single casestudy' strategie. Een strategie die volgens Yin (1994) wordt gehanteerd voor het onderzoeken van een actueel fenomeen, waarbij onderscheid tussen het fenomeen en contextfactoren lastig te maken is. Om deze reden zijn case studies in Yin's optiek uitermate geschikt voor het bestuderen van complexe organisatiefenomenen, iets waar deze studie aan raakt (Yin, 1994, p. xv).

Er is sprake van een 'single' case omdat de focus ligt op een enkele casus en analyse-eenheid[4]. Het uitvoeren van een 'multiple case study' zou het voordeel hebben dat je verschillende casussen onderling kunt vergelijken. Meervoudige case studies vergen echter een behoorlijke tijdinvestering die voor de thesis van een student vaak te ver voeren (Yin, 1994, p. 45-46). Bijkomstig is dat casussen bij een dergelijke opzet dusdanig vergelijkbaar moeten zijn dat ze ofwel dezelfde uitkomsten opleveren (letterlijke replicatie), ofwel afwijkende uitkomsten door voorspelbare redenen (theoretische replicatie) (Ibid.). In mijn literatuuronderzoek heb ik verschillende mixed-method CAR projecten[5] qua design vergeleken met Pro Sense. Een 'replicatieredenering' tussen deze casussen is onvoldoende verdedigbaar door verschillen in betekenisvolle populatiekenmerken, design en doelstelling der projecten. Zodoende is veeleer sprake van een 'extreme' of 'zeldzame' casus, waarbij een 'single case study' strategie voor de hand ligt (Ibidem., p. xv).

[4] Yin (1994) nuanceert dit punt op pagina 39. Bij een 'single case' study kan er wel degelijk sprake zijn van meerdere analyse-eenheden, bijvoorbeeld verschillende individuele projecten binnen een bedrijfsprogramma dat je onderzoekt. Deze eenheden hebben echter de status van subeenheden, het betreft geen andere casus omdat de subprojecten analytisch onder te brengen zijn bij de hoofdcasus: het bedrijfsprogramma.

[5] zoals onderzoek van Ahlström, Nillson & Olve (2007); Westhues et al. (2008); Houweling, Kuiper & Letiche (2010); Pilsburg- Pavlish en Dexheimer-Pharris (2012) en beschreven in Heron & Reason (2001)

3.2 Dataverzameling

In dit onderzoek maak ik gebruik van verschillende kwalitatieve onderzoeksmethoden: documentenanalyse, interviews en participerende observatie.

Documentenanalyse: het betreft documenten die door het onderzoeksteam zijn geproduceerd en verspreid op de digitale werkomgeving ('portal') van het project. Deze portal is toegankelijk voor alle deelnemers aan het project. Het betreft: notulen van ieder onderzoeksteam – en COP-bijeenkomst opgesteld door de administratiemedewerker van het project, PowerPoint presentaties van de onderzoeksleider en COP-leiders 'duurzame ontwikkeling' gebruikt bij deze bijeenkomsten, reflectieverslagen onderzoeksteamleden, literatuurstudiedocumenten over 'duurzame ontwikkeling', Excel-bestanden met overzichten en beschrijvingen van deelprojecten en de uiteindelijke onderzoeksvoorstellen van de onderwijsprofessionals voor hun deelprojecten (appendix IV).

Participerende observatie: tijdens onderzoeksteambijeenkomsten en COP-bijeenkomsten. Bij deze bijeenkomsten heb ik veldnotities gemaakt, uitspraken van deelnemers geciteerd of geparafraseerd. Deze notities dienen als aanvulling op bovenstaande documenten. Ook gaf het mij de mogelijkheid uitgebreider over bepaalde gespreksonderwerpen verslag te doen en theoretische memo's te maken.

Interviews: Op 22 november 2013 heb ik een focusgroep gehouden, dit was tijdens de heidag van het onderzoeksteam. Hier heb ik een presentatie gegeven van hoe naar mijn idee de conceptualisatie van 'duurzame ontwikkeling' tot zover verlopen was. Omwille hiervan heb ik een conceptueel model gemaakt aan de hand van het artikel van Morse (2004). Deze afbeelding is in hoofdstuk 4 weergegeven. Deze bijeenkomst heb ik opgenomen en getranscribeerd.
Nadat ik op basis van de documentanalyse- en verwerking van de focusgroep mijn bevindingen had opgesteld heb ik drie aanvullende interviews gehouden. De eerste respondent is de eerste onderzoeksleider, de twee anderen zijn onderzoeksteamleiders van de lijn 'duurzame ontwikkeling'. De laatste persoon is tevens projectcoördinator vanuit KAG. Deze interviews heb ik vooral benaderd als 'member check' (Burns, 1999). Dit wil zeggen dat ik de deelnemers heb gevraagd naar hun ervaring met het conceptualisatieproces. Tevens heb ik aangegeven wat mijn bevindingen en analyses waren op dat moment.

Vervolgens heb ik hen steeds uitgenodigd om hun eigen, mogelijk afwijkende interpretatie te geven (zie Burns, 1999). De topiclist die ik heb gebruikt vindt men in Appendix III
De werkwijze bij de focusgroep bevat elementen van de 'metaplan'-benadering (Evers, 2007, p. 106). Aan de hand van het conceptueel model heb ik informatie en observaties gecategoriseerd en dit voorgelegd aan het team. Door zelf een selectie te maken ben je aan de ene kant sturend. Aan de andere kant kan dit werken als een nuttige 'elicitatietechniek'. Dit is een techniek om deelnemers te prikkelen en de inhoudelijke 'grenzen' van een thematisch georiënteerd (groep)interview aan te geven (Ibid., p. 106-107). Diverse keren merkte ik dat een collega teruggreep naar het model, opmerkende dat we richting een ander thema waren afgedwaald. Zodoende werkte dit model als trechter voor het gesprek, als ook 'checklist' voor mijzelf: waren alle vragen of dilemma's die ik had aan bod gekomen? Evers (2007) heeft verschillende onderzoeksrollen ten aanzien van focusgroepen opgesteld. Waar ik in het bijzonder gebruik van heb gemaakt zijn die van de 'onderzoeker': de doel- en vraagstelling van je onderzoek dient dan als kader. Deze 'agenda' heb ik ook vrij openlijk naar de groep gecommuniceerd, middels een inleidende presentatie. Daarnaast heb ik op gestelde momenten de rol van 'uitdager' gebruikt, bijvoorbeeld bij de interventie: "*kijk als je die twee concepten hebt, dan krijg je ook echt twee lijnen. Je hebt echt zo'n KAG onderzoek en zo'n SWV onderzoek."*(verbatim focusgroep, p.5). Dit was een bewust ingezette, mogelijk enigszins provocerende uitspraak: ik wees vrij onomwonden op een prangende tegenstelling in het proces en stuurde inhoudelijk. Op dit punt wijk ik af van Evers, die stelt dat er geen oordeel mag doorklinken in je interventies (Ibidem., p. 109). Dat lijkt me zeer terecht bij externe onderzoekers die bepaalde interacties zo neutraal mogelijk trachten vast te leggen. Wanneer iemand echter als 'insider' opereert en de analysen bij collega's wil verifiëren ('member check' strategie) en aan de discussie wil bijdragen ('normatief handelingsonderzoek') is het nodig een eigen subjectieve inbreng te hebben (Maso & Smaling, 2004). Daarbij is het wel van belang dat interventies van de onderzoeker herleidbaar zijn voor de gesprekspartners en zij worden uitgenodigd om (afwijkend) te reageren.

3.3 Respondenten: selectie en kenmerken

Daar vooral observaties zijn uitgevoerd tijdens de onderzoeksteambijeenkomsten en COP-bijeenkomsten beschouw ik de deelnemers aan deze bijeenkomsten ook als respondenten.
De leden van het onderzoeksteam, hun studieachtergrond, werk en functie binnen het Pro Sense project staan aangegeven in onderstaande tabel. Alle onderstreepte kandidaten maakten deel uit van de focusgroep op 22 november. Met de cursief gedrukte personen heb ik de interviews afgenomen. Deze laatste personen waren COP-leiders van lijn 2. Zij waren inhoudelijk verantwoordelijk voor de conceptualisatie van 'duurzame ontwikkeling', hebben literatuurstudie gedaan hiernaar en het uiteindelijke instrument hiervoor ontwikkeld. Zodoende leken zij mij relevante respondenten. Zeker omdat een van hen bovendien werkzaam was bij een van de praktijkpartners (KAG). Zoals te zien in het model is er nog een COP-leider van lijn 2. Idealiter had ik ook haar geïnterviewd, maar dit zou de al omvangrijke database nog verder vergroten. Bovendien heeft deze persoon zich minder actief bezig gehouden met het conceptualisatieproces middels literatuurstudie of iets dergelijks.
De derde respondent uit de interviews is vanaf het begin van het project tot enkele maanden voor het einde van het conceptualisatieproces onderzoeksleider geweest en daarmee hoofdverantwoordelijke voor de onderzoeksmatige processen binnen Pro Sense. Omdat dit weer een ander perspectief op het conceptualisatieproces werpt heb ik ook deze persoon geïnterviewd.

Naam (afkorting), geslacht, studie-achtergrond	**Functie binnen organisatie**	**Functie Pro Sense**
1. **Drs. K. Dl.**, vrouw, orthopedagoog	Seniordocent hbo-masteropleiding FH	Promotieonderzoek pedagogische sensitiviteit, COP-leider 'pedagogische sensitiviteit'
2. **Drs. H. K.**, vrouw, pedagoog	" "	Promotieonderzoek 'normatief-reflexieve leerprocessen in COP's', COP-leider 'normatief - reflexieve leerprocessen'
3. **Drs. D. Van E.**, vrouw, pedagoog	Seniordocent HU	COP-leider 'pedagogische sensitiviteit'
4. **Drs. R. Van R.**, vrouw, pedagoog/omgangskundige	" "	COP-leider 'normatief - reflexieve leerprocessen'

5. **Dr. E R.**, vrouw, psycholoog	Seniordocent, onderzoeker FH	COP-leider ‘duurzame ontwikkeling van kinderen’
6. **Dr. A. B.**, vrouw, onderwijspsycholoog/ docent	Lector FH	COP-leider ‘duurzame ontwikkeling van kinderen’
7. **Drs. R. van V.**, vrouw, GZ-psycholoog, orthopedagoog	Projectcoördinator vanuit KAG	COP-leider ‘duurzame ontwikkeling van kinderen’
8. **Dr. G. J.**, vrouw, psycholoog, genderstudies	Lector FH	Onderzoeksleider (juni 2012- januari 2014), projectleider (juni 2012- juni 2013), vanaf januari 2014 algemeen onderzoeker in het project
9. **Dr. L. K.** , vrouw, orthopedagoog	Seniordocent FH	Onderzoeksleider (januari 2014-einde project), voor januari 2014 nog niet betrokken bij Pro Sense
10. **Drs. H. van H.**, man, onderwijs- en ontwikkelingspsycholoog	Manager Innovatie Onderwijs en Dienstverlening FH	Projectleider (juni 2013- einde project)
11. **Drs. P.V.**, man, ?	Directeur SWV	Als directeur SWV gevraagd september 2013 regelmatig aan te schuiven bij onderzoeksteambijeenkomsten. Vanaf start Pro Sense aanvragende partij en actief in regiegroep

Onderstaand tevens een overzicht van de COP-deelnemers, onderwijsprofessionals van SWV en KAG. Er missen enkele namen, dit zijn personen die slechts een bijeenkomst hebben bijgewoond. Onderstaand voornamelijk professionals die een deelproject hebben uitgevoerd (onderzoekende professional). Er zijn drie ‘critical friends’. Dat zijn medewerkers van KAG en SWV die collega’s hebben begeleid met onderzoek doen en/of ondersteund bij bijvoorbeeld dataverzameling. Dit zijn medewerkers met een leidinggevende functie of eerdere onderzoekservaring, waardoor ze voor deze functie gevraagd zijn.

Participerende professionals

Naam (afkorting), geslacht, studie (i.h.k.v. Pro Sense)	Functie in organisatie	Functie Pro Sense
1. **B. A.**, man, HBO-master HU	Leerkracht onderbouw, Taalkring KAG	Onderzoekende professional
2. **B. H.**, vrouw	Leerkracht/directeur SWV	Onderzoekende professional
3. **B. de E.**, vrouw	Begeleider/leerkracht, SWV	Onderzoekende professional
4. **B. M.**, vrouw	Teamleider KAG Aanmeldpunt. KAG	'Critical friend'
5. **B. E.**, vrouw, HBO-master (HU)	Logopedist, Taalkring KAG	Onderzoekende professional
6. **C-B. L.**, vrouw	Dienstverlening Zuid KAG	Onderzoekende professional
7. **E. R.**, vrouw	Autismebegeleider, KAG	Onderzoekende professional
8. **G. van J.**, vrouw	Onderwijspsycholoog NIP, SVIB-trainer SWV	'Critical friend'
9. **I. L.**, vrouw	Leerkracht, SWV	Onderzoekende professional
10. **K. T**., man	Leerkracht R&D School SWV,	'Critical friend'
11. **L. E.**, vrouw	Coördinator regioacademie SWV	Onderzoekende professional
12. **N. K.**, vrouw	Leerkracht bovenbouw, SWV	Onderzoekende professional
13. **R. Y.**, vrouw	Equicoach, Winnerteam, SWV	Onderzoekende professional
14. **S. R.**, man	Leerkracht, IT-coach, SWV	Onderzoekende professional

15. **T. M.**, vrouw	Coördinator, ambulant begeleider, taakspeltrainer en PBS-coach, Expertise Centrum Rotonde SWV	Onderzoekende professional
16. **V. L.**, vrouw, master SEN	Leerkracht bovenbouw, SWV	Onderzoekende professional
17. **V. J.**, vrouw	Equicoach, Winnerteam, SWV	Onderzoekende professional

De klankbordgroep die bij enkele onderzoeksteambijeenkomsten aanwezig waren staan in onderstaand tabel.

Klankbordgroep

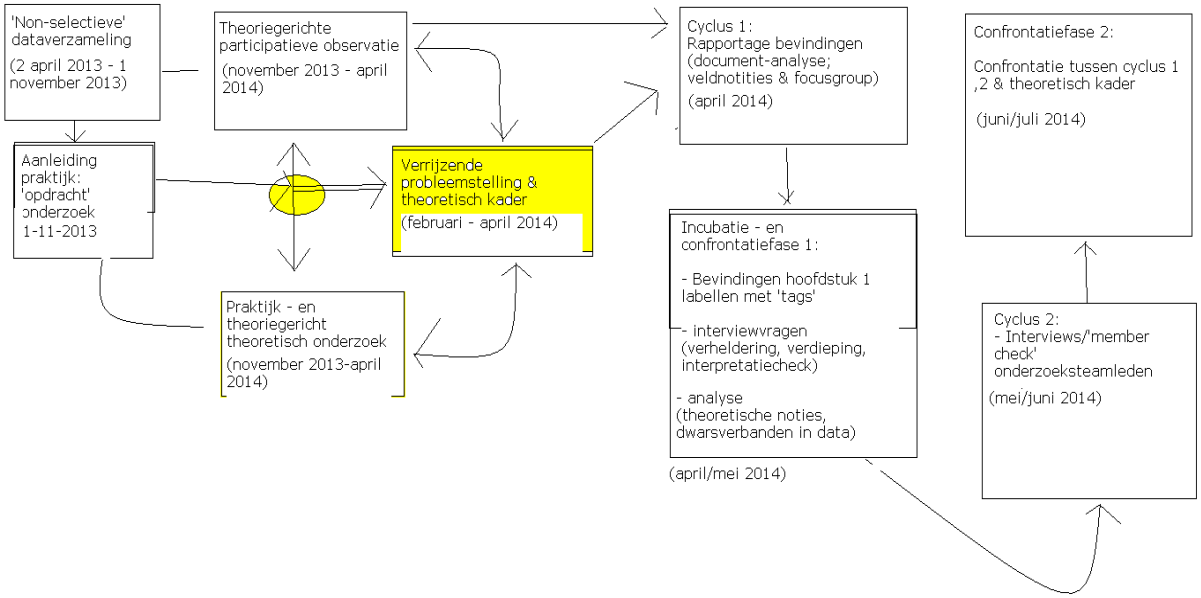
1. Naam, geslacht, studie-achtergrond	**Functie organisatie**	**Functie Pro Sense**
Prof. Dr. W., man, ontwikkelingspsycholoog	Hoogleraar Educatie	Methodoloog in klankbord, evalueren van methodologische en theoretische keuzes in Pro Sense onderzoek
Prof. Dr. G., vrouw, psycholoog, methodoloog	Rector magnificus, hoogleraar Wetenschapstheorie, Methodologie en Onderzoeksleer	Idem., als rector representant van de UvH als partner van het Pro Sense project
Dr. W., man, politicoloog, psycholoog, methodoloog	Universitair docent onderzoeks-methodologie	Eenmalig vervanger voor professor G.

3.4 Selectie van documenten, tracélijst literatuur

De documenten die deel zijn van de analyse zijn alle verzameld op de portal die via de opleiding Fontys OSO voor het Pro Sense project online zijn geplaatst of via mijn e-mail inbox. In appendix II is een tracélijst van de geraadpleegde literatuur te vinden.

3.5 Verantwoording analyse

De dataverzameling- en analysestrategie die in deze thesis is gehanteerd sluit in grote lijnen aan bij de kaderanalyse benadering, zoals beschreven door Maso en Smaling (2004). In overeenstemming met deze strategie is een dubbele cyclus tussen dataverzameling en theorie in zogeheten 'incubatie- en confrontatiefasen'. Hieronder een schematische weergave van mijn onderzoeksproces.



(Figuur 3 Model analyse)

Het schema loopt in min of meer chronologische volgorde van links naar rechts (zie de data onderin de boxen). In de eerste fase van dit onderzoek was er sprake van een 'non-selectieve' dataverzameling. Met andere woorden, als onderzoeksteamlid was ik een participerende observant, vanaf het begin van mijn deelname aan het project was duidelijk dat ik een onderzoek binnen Pro Sense zou gaan doen. Er was echter nog geen sprake van een specifieke theoretische focus van mijn observaties. Ook zou gesproken kunnen worden van voorkennis mijnerzijds, wellicht is de term 'dataverzameling' minder gepast. Aangezien dat een bewuste, intentionele aangelegenheid is.

Eind oktober, begin november 2013 heb ik in een gesprek met mijn scriptiebegeleider (tevens onderzoeksleider van Pro Sense) bepaald dat ik me zou richten op het monitoren van de conceptualisatie van 'duurzame ontwikkeling'. Min of meer fungeerde zij als 'opdrachtgever', die mij vroeg om een bepaald voortgaand proces te documenteren en analyseren. Onderwijl het project doorliep startte mijn literatuurstudie.
Omdat deze zaken parallel liepen spreek ik in bovenstaand model van 'theoriegerichte participatieve observatie'. Deelname aan de activiteiten van het onderzoeksteam en COP's, maar vanaf dan met een zich meer en meer uitkristalliserende theoretische focus. Vandaar dat ik in de aantekeningen bij de bijeenkomsten meer theoretische memo's ging aanbrengen, waarmee in feite al de eerste aanzet tot een synthese tussen theorie en bevindingen tot stand kwam. Ook de focusgroep die ik eind november tijdens de heidag van het onderzoeksteam heb gehouden geeft blijk hier van (zie beschrijving paragraaf 3.2).
Andersom is er ook sprake van 'praktijkgericht theoretisch onderzoek', aangezien de observaties in de praktijk mede van invloed waren op de selectie van de literatuur. Daar ik gaandeweg het project merkte dat de praktijkpartners (KAG en SVW) sterk van invloed waren op de invulling van het concept 'duurzame ontwikkeling' kwam ik op het idee om wat gerichter in de literatuur te zoeken naar externe, sociale factoren die het proces van kennis co-creatie beïnvloeden. Hierbij heb ik wel getracht mijn tussentijdse conclusies tussen haakjes te plaatsen. In mijn literatuuroriëntatie heb ik getracht meer in algemene zin te zoeken naar de invloed van samenwerkingsverbanden op theorievorming in CAR-projecten.
Tijdens mijn dataverwerking heb ik me zoveel mogelijk gehouden aan de formulering in de documenten en aangegeven welke acties en interpretaties vanuit mijzelf komen. Als resultaat van dit cyclische proces verrees de vraag - en probleemstelling alsook het theoretisch kader van dit onderzoek.
De eerste cyclus van de rapportage der resultaten bestond uit een analyse van documenten (paragraaf 3.2) en mijn eigen veldnotities. Allereerst heb ik de informatie uit de documenten gelezen en twee typen memo's aangebracht. Maso & Smaling (2004) typeren een dergelijke eerste lezing en voorlopige analyse als 'incubatiefase'. Je laat als het ware deze nog ruwe data op je inwerken. Een memo voorzag ik van de tag '*interview-check'*, deze memo bracht ik aan bij stukken tekst die vragen bij me opriepen, die ik in de tweede cyclus aan mijn collegae wilde voorleggen. De tweede memo labelde ik als '*analyse*', dit betrof een geselecteerd stuk tekst waarbij ik aanknopingspunten zag met mijn theoretisch kader of een andere passage uit de documenten.

Het toevoegen van dit tweede type memo hoort meer bij de eerste ‘confrontatie’ van mijn bevindingen met de theoretische proposities van het onderzoeksvoorstel.
De tweede cyclus betreft een drietal interviews met enkele collega’s uit het onderzoeksteam die zich intensief bezig hebben gehouden met het concept ‘duurzame ontwikkeling’. Hiervoor heb ik een topiclist opgesteld met een aantal algemenere vragen, gebaseerd op mijn deelvragen. De wat specifiekere vragen die ik verwerkt heb in de ‘*interview-check*’ memo’s heb ik als bullets in de topic-list verwerkt (appendix III).

Type onderzoek

Deze cyclische structuur van dataverzameling en -analyse is overigens niet ongebruikelijk voor kwalitatief onderzoek met een op actieonderzoek gelijkend design. Burns (1999) stelt dat dataverzameling en -analyse in de praktijk van actieonderzoek niet alleen lastig te scheiden zijn, maar dit vaak ook onwenselijk is. Juist omdat je als actieonderzoeker ‘meebeweegt’ in de te onderzoeken sociale realiteit is de openheid voor revisie de kracht van de actieonderzoeker (Burns, 1999, p. 154). Een verschil met een typische actieonderzoek strategie en onderhavig onderzoek is dat er in dit onderzoek niet expliciet tot doel gesteld wordt om een bepaalde praktijk te verbeteren (zie Argyris et al., 1985; Migchelbrinck, 2007). Dat wil niet zeggen dat sommige interventies – zoals tijdens de focusgroep tijdens de heidag en de interviews met collega-onderzoekers – daarin niet sturend kunnen zijn geweest. Dergelijke interventies hebben kenmerken van ‘normatief handelingsgericht onderzoek’ waarbij de onderzoekers actief mee discussiëren over de doelstelling van wat zij onderzoeken (Maso & Smaling, 2004, p. 66).

3.6 Validiteit en betrouwbaarheid

Acties die ik heb ondernomen ten behoeve van interne en externe betrouwbaarheid:
<u>Interne betrouwbaarheid</u>

- Het tussentijds voorleggen en bespreken van mijn bevindingen en conclusies aan collega’s uit het project. Zij kunnen mijn selectie en interpretatie van data nagaan.
- Raadplegen van documenten van de voor mijn collega-onderzoekers toegankelijke portal van het project. Zodoende kunnen zij dezelfde documenten raadplegen en mijn interpretatie en weergave van deze documenten kritiseren.
- Theoretische triangulatie: het zoeken naar verschillende visies in de literatuur over een bepaald onderwerp of fenomeen (Ibid.). Zie bijvoorbeeld in theoretisch kader

(hoofdstuk 2) de discussie over ‘volwassen concepten’ tussen Morse (2004) en Cutcliffe & McKenna (2005).

Externe betrouwbaarheid

- Schematische beschrijving van gekozen respondenten en kenmerken in 3.3.
- Interviews geheel transcriberen en coderen in data-analyse programma Atlas Ti ®.
- Aanleggen van een ‘audit trail’ (Maso & Smaling, 2004, p. 71): in de online dataopslag server ‘Dropbox ®’ heb ik een ‘scriptie data’ map aangemaakt, waar ik alle gebruikte documenten, artikelen, veldnotities heb opgenomen. Ook transcripten, audio opnamen van de interviews en focusgroep heb ik hier opgeslagen. De namen van deze documenten stemmen overeen met die ik in hoofdstuk vier in de tekst tussen haakjes hebt geplaatst. Bijvoorbeeld (notulen, 19-9-2012) of (document literatuurstudie lijn 2, 17-01-2013).
- Aanmaken van tracélijst literatuur. Hierdoor is mijn literatuuroriëntatie navolgbaar.
- Inzichtelijk maken van mijn dataverzameling - en analysemethode (paragraaf 3.5 en appendix ‘topic-list interview)

Validiteit

Acties die ik heb ondernomen ten behoeve van:

Interne validiteit

- Het volgen en aanhouden van een vaste onderzoeksopzet. Zie voor een schematische weergave paragraaf 3.5 (vergelijk Maso & Smaling, 2004, p. 71)
- Bronnentriangulatie (zie ook Yin, 1994, p. 78-79): documenten portal, participerende observatie, focusgroep en interviews. Zodoende worden mijn bevindingen ondersteund vanuit meerdere bronnen en auteurs (Maso & Smaling, 2004, p. 69).
- ‘Langdurige participatie’ van ruim een jaar. Voordeel van een langere participatie is rijkere en een grotere hoeveelheid data. Daar participerende observatie gericht is op het inzicht krijgen in de interpersoonlijke relaties in je geobserveerde praktijk (Yin, 1994, p. 80) en het van binnenuit meebeleven van deze interacties (Maso & Smaling, 2004, p. 56) is een langdurig traject wenselijk. Ook omdat dit vaak bevorderlijk is voor 'rapport', langdurig meelopen vaak minder storend is voor respondenten en zij hierdoor waarschijnlijk 'normaler' gedrag gaan vertonen (Ibid. P. 52).
- **Kritische subjectiviteit:** Maso en Smaling (2004) als ook Yin (1994) wijzen op het gevaar van 'going native', waarmee je de fijnzinnige balans tussen afstand en nabijheid

verliest. In dit onderzoek ligt het punt van ‘overidentificatie’ met de onderzoekspopulatie wat anders. Daar ik zelf al vanaf het begin van mijn onderzoek onderdeel was van het team dat ik onderzocht. Wat overigens niet wil zeggen dat er niet net zo’n of juist sterkere vertekeningen kunnen optreden.
In dit verband sluit ik me aan bij wat Reason schrijft over ‘kritische subjectiviteit’: *“Critical subjectivity means that (...) we accept our knowing is from a perspective; it also means that we are aware of that perspective, and of its bias, and we articulate it in our communications.”* (Reason, P., 1994, p. 10). Vooral deze laatste bijzin is mijns inziens essentieel. Het is om deze reden dat ik me tijdens de focusgroep en interviews bewust heb opgesteld als collega in plaats van onderzoeker en zodoende mijn eigen visie op de gang van zaken heb gegeven. Dit is weliswaar sturend, al denk ik dat het in deze situaties nog meer sturend was geweest als ik neutraliteit zou hebben geveinsd. Ook hielp dit mij om met enige kritische afstand naar de processen in het project te kijken. Het maakte mij er bewuster van dat ik niet slechts deelnemer was, maar ook iets onderzocht. Volgens Maso en Smaling (2004) heeft de openhartigheid van de onderzoeker – een onderzoeker die zijn haar ‘agenda’ openbaart – in participerende onderzoeksvormen de voorkeur. (Ibid., p. 113).
- **Intersubjectiviteit**: Naast het reflexief inzetten van de eigen subjectiviteit pleiten diverse auteurs voor het betrekken van onderzochten als co-onderzoekers (zie onder meer: Elliot, 1991; Burns, 1999; Smaling, 2008; Pine, 2009; Riel, 2010). Vooral de interviews met mijn drie collega’s uit het onderzoeksteam en de focusgroep zie ik als vormen van co-onderzoekschap. Hierbij heb ik ze expliciet uitgenodigd om hun eventuele afwijkende interpretaties hiervan kenbaar te maken. Burns typeert dit als ‘rival explanations’ of ‘negative cases’ (Ibid., p. 165). Volgens Elliot (1991) intersubjectieve beraadslaging met collega’s het het risico in zich van het ontstaan van (latente) conflicten. Omdat de data vaak van doen hebben met het professionele handelen van je collegae (p. 60-61). Dit heb ik getracht te ondervangen door vanaf het moment dat duidelijk was wat ik wilde gaan onderzoeken dit tijdens onderzoeksteambijeenkomsten te presenteren. Bij de verschillende collega’s die intensief hebben gewerkt aan de operationalisatie van het concept ‘duurzame ontwikkeling’ heb ik gepolst hoe zij tegen de focus van mijn onderzoek aan keken. Toen mijn onderzoeksvoorstel was goedgekeurd heb ik ze het toegestuurd. Zij gaven allen aan dat ze het belang zagen van dit onderzoek en het zagen als een bijdrage aan de methodologische verantwoording van het grotere project. Vandaar dat zij geen

probleem zeiden te hebben met interviews. Bovendien hebben enkele andere collega's een vergelijkbaar onderzoek binnen het project uitgevoerd. Hierin wilden ze de leerprocessen en dilemma's binnen het project monitoren. Net als ik hebben zij beeld- en geluidsopnames gemaakt van bijeenkomsten en collega's via formulieren bevraagd over het project zelf. Dit gaf mij de indruk dat mijn collegae min of meer 'gewend' waren aan collega's die hen onderzochten.

Externe validiteit

Binnen kwalitatief, vooral praktijkgericht, onderzoek wordt externe validiteit vaak uitgelegd in termen van overdraagbaarheid (Maso & Smaling, 2004; Tavecchio & Gerrebrands, 2012). Maso en Smaling (2004) geven aan dat de mate van toepasbaarheid op andere contexten weliswaar door de onderzoeker bevorderd kan worden, doch het voornamelijk aan de lezer is of deze zich herkent in de resultaten en de conclusies toepasbaar acht op zijn/haar situatie. Maso en Smaling (2004) menen dat kwalitatieve studies lang niet altijd gericht hoeven te zijn op generaliseerbaarheid van conclusies. Zij noemen het voorbeeld van de evaluatie van één specifiek hulpverleningsprogramma. Er worden dan geen uitspraken gedaan over verschijnselen die niet in het onderzoek zijn onderzocht (p. 73).

4. ANALYSE

In dit hoofdstuk doe ik verslag van het veldwerk dat ik verricht heb gedurende anderhalf jaar van het project. De data die ik bespreek is, zoals in hoofdstuk drie te lezen was, afkomstig uit verschillende bronnen (notulen, eigen notities, PowerPoints et cetera). Voornamelijk zal ik me richten op wat er tijdens onderzoeksteam – en COP-bijeenkomsten is besproken, gedaan en besloten.

Qua structuur heb ik er voor gekozen om chronologisch te werk te gaan. Zo kan de lezer de – in mijn optiek – belangrijkste interventies plaatsen als kantelmomenten in de tijdversloop van het project. Wel heb ik hierbij getracht de focus te houden op de conceptontwikkeling en letterlijke beschrijvingen van het verloop van bepaalde bijeenkomsten beknopt te houden.

Dit resulteerde in zeven paragraven: bij hoofdstuk 4.1.1. ga ik in op de opstart van het project en eerste literatuurstudie in het kader van de conceptualisatie van 'duurzame ontwikkeling'. Hoofdstuk 4.1.2. behandelt enkele bijeenkomsten die aanleiding hebben gegeven tot de focus op een ander (sub)concept. In hoofdstuk 4.1.3. evalueer ik vervolgens de keuze om de initiële COP-structuur los te laten. Hoofdstuk 4.1.4. gaat over een andere belangrijke keuze, namelijk om de nameting met betrekking tot duurzame ontwikkeling te laten vervallen. In 4.1.5. reflecteer ik op de mate van participatie van onderwijsprofessionals in het conceptualisatieproces. Hoofdstuk 4.1.6. is een reflectie op de afsluiting van de conceptualisatiefase en de uiteindelijke vorm van het instrument om 'duurzame ontwikkeling'in kaart te brengen. In de laatste paragraaf vat ik de bevindingen samen en formuleer een antwoord op de deelvraag. De drie interviews die ik met de COP-leiders van lijn 2 en de voormalig onderzoeksleider eind juni 2014 heb gehouden zijn in deze antwoorden verwerkt. In deze interviews is teruggekeken op het proces van conceptualisatie en participatie van de onderwijsprofessionals.

4.1.1. Opstart project – literatuurstudie COP-leiders (19 september 2012 – 2 april 2013)

Op 19 september 2012 heeft de startconferentie van het Pro Sense project plaatsgevonden. Een belangrijke bijeenkomst omdat er diverse onderzoekexperts[6], leidinggevenden[7] en

[6] Twee hoogleraren van de UvH (Onderzoeksmethodiek en Educatie). Een lector 'Inclusief Onderwijs' van Hogeschool Antwerpen en een voormalig lector en universiteitsonderzoeker op het gebied van Pedagogiek van Universiteit Utrecht.

[7] Directeuren van Fontys OSO, Hogeschool Utrecht en Fontys Pabo. Ook de coördinator en directeur van SWV, twee basisschooldirecteuren van SWV en directeur KAG en een teamleider van een KAG school

onderwijsprofessionals[8] van de betrokken organisaties en hogescholen en universiteit zijn uitgenodigd om het projectplan onder de loep te nemen. Er zijn verschillende rondetafelgesprekken georganiseerd gedurende de dag. Met betrekking tot de concepualisatie van 'duurzame ontwikkeling' vallen een aantal zaken op.

Allereerst lijkt de opzet van deze bijeenkomst op de strategie van Ten Dam et al. (2010). Zij schakelden zowel wetenschappers als schooldirecteuren en leraren in om de inhoud van de dimensies van het concept 'burgerschapscompetenties' te kritiseren. Hiermee wilden zij de inhoudsvaliditeit van het concept versterken.

Het is inderdaad zo dat de groepen waarin het concept 'duurzame ontwikkeling' is besproken multidisciplinair zijn (methodologen, pedagogen, onderwijskundigen, leraren, psychologen et cetera) en zij op allerhande niveaus met de beoogde leerlingpopulatie van Pro Sense werken (als onderzoeker, ambulant begeleider, leraar, school – of opleidingsdirecteur et cetera). Vanuit de theorie van Feldman (2007) kan geredeneerd worden dat dit bevorderend is voor triangulatie. Zeker omdat er een diversiteit aan suggesties kwam voor wat betreft dataverzamelingstechnieken.

Echter kan uit het artikel van Ten Dam et al. (2010) opgemaakt worden dat zij hun concept al op het niveau van dimensies en attributen gedefinieerd hadden alvorens zij dit voorlegden aan hun panel. Bovendien hadden zij het concept 'burgerschapscompetenties' gebaseerd op een eerder theoretisch uitgewerkt conceptueel model van 'sociale competenties' (Ten Dam et al., 2010, p. 318). Tijdens deze startconferentie zat het Pro Sense onderzoeksteam in een andere situatie. Het concept 'duurzame ontwikkeling' was algemeen gedefinieerd in het projectplan, zonder verdere specificering van dimensies en attributen, laat staan variabelen en indicatoren. Mogelijk verklaart dat de spraakverwarring tijdens verschillende rondes. Ettele keren werd gesproken over 'brede' ontwikkeling in plaats van 'duurzame ontwikkeling'. In een groep zaten drie leraren van SWV scholen, zij merkten op dat ze 'duurzame ontwikkeling' eigenlijk een vorm van 'brede ontwikkeling' vonden. Zij zagen in ieder geval weinig onderscheid tussen wat zij als 'brede ontwikkeling' zagen (leren leren, sociaal- emotionele ontwikkeling, persoonsvorming) en 'duurzame ontwikkeling' (notulen startconferentie 19-09-2014).

Het leek een eerste spraakverwarring of definitiekwestie, een probleem dat nog vaker terugkomt gedurende het project.

Een andere belangrijke problematiek van het eerste half jaar van het project was het gegeven dat er te weinig onderwijsprofessionals betrokken raakten in de COP's. Tijdens de

[8] Een pedagogisch medewerker KAG en drie basisschoolleraren SWV.

startconferentie waren slechts vier professionals aanwezig die mogelijk een deelproject binnen de COP's wilden gaan doen. Meer kregen SWV, KAG en het onderzoeksteam van Pro Sense niet geworven.

Bij de eerste COP-bijeenkomst op acht november 2012 waren alleen onderzoeksteamleden aanwezig. Om de conceptualisatie niet teveel vertraging op te laten lopen besloot men om de COP-leiders literatuuronderzoek te laten doen. Over de theoretische inbedding en dimensies van het concept werd tijdens deze bijeenkomst gesproken. Een onderzoeksteamlid, werkzaam bij KAG, merkte op dat de KAG met de term 'communicatieve redzaamheid' werkt. Een term vanuit de logopedie die gebruikt wordt als indicatiecriterium voor cluster 2 leerlingen, met spraak – en communicatieproblematiek. In het kader van aansluiting bij de thematiek van SWV en KAG zou ook deze term onderzocht worden en werd geopperd om deze term wellicht als centraal concept te nemen (notulen 8-11-2012).

Deze interventie is opmerkelijk, omdat in het projectplan staat geschreven dat de concepten in samenspraak met SWV en KAG geselecteerd zijn. De inbreng van termen vanuit de praktijk lijkt – zeker gezien de kwaliteit – en validiteitcriteria van CAR die ik in hoofdstuk twee uiteen heb gezet (benuttingswaarde) plausibel. Echter gaat het om een term die heel specifiek is gericht op de 'cluster 2' doelgroep. Waarbij je je af kunt vragen of deze ook relevant en toepasbaar is op de bredere doelgroep van SWV (ook benuttingswaarde) en het daadwerkelijk een specificering van het hoofdconcept zou zijn of juist een heel andere categorie of hoofdconcept; wat ook voorgesteld wordt om er van te maken.

Een van de COP-leiders van lijn twee heeft een literatuurstudie gedaan naar 'duurzame ontwikkeling'. Deze literatuurstudie leverde een werkdocument op met een zestal dimensies van dit concept. De eerste vijf dimensies zijn hier in uitgewerkt, een andere collega zou zich richten op de laatste dimensie. Deze vijf zal ik als eerste behandelen:

'1. *'Ecologisch: verbondenheid kind en omge*ving (o.a. Bronnfenbrenner, 1979; Van Herpen, 2008)'; 2.'*Ervaringsgericht: welbevinden en betrokkenheid* (o.a. Laevers, 2010;)', 3. '*Toekomstgericht: 21st century skills* (o.a. Voogt, 2010)'; 4.'*Inclusief: verscheidenheid en gelijkwaardigheid* (o.a. Florian, 2008)', 5.*'Kritisch-democratisch: burgerschap* (o.a. Veugelers, 2003; De Winter, 1995)'en 6. '*Communicatief: sociaal taalgebruik en redzaamheid'* (kernbegrip KAG)" (PowerPoint, 2 april 2013).

In het literatuurdocument worden niet al deze dimensies even uitgebreid uitgewerkt. Voor de dimensie burgerschap wordt de eerder aangehaalde studie van Ten Dam et al. (2010) beschreven. Bij de dimensie 'ervaringsgericht' staat slechts de naam 'Laevers' genoemd, hetzelfde geldt voor 'toekomstgericht: 21st century skills', waarbij naar het werk van Voogt

en Roblin uit 2010 wordt verwezen.
Het artikel van Voogt en Roblin waar aan gerefereerd wordt heb ik opgezocht. Het betreft een discussiepaper over 12 internationale publicaties van gerenommeerde instituten[9] waarin deze zogenaamde '21st century skills' geconceptualiseerd zijn. Wat opvalt is de sterke inhoudelijke overlap met de hierboven opgestelde dimensies 5 en 6. Zo staan onder meer de volgende competenties benoemd: 'interactive communication', 'communication and collaboration', 'use of mother tongue' en 'interactive use of language, symbols and text' (Voogt & Roblin, 2010, p. 16). Dit lijken stuk voor stuk attributen die betrekking hebben op de communicatieve en sociale competenties van kinderen. Maar ook de vier pijlers van UNESCO en enkele andere specifieke burgerschapscompetenties: 'cultural awareness', 'multicultural literacy' en 'critical thinking' (Ibid.) worden genoemd. Deze attributen vertonen overlap met die Ten Dam et al. (2010) in definitie hebben staan.
Wel kan gesteld worden dat zaken als 'digitale geletterdheid' (hoe om te gaan met digitale apparatuur) en 'mediawijsheid' (hoe om te gaan met informatie via (*social*) media) complementaire attributen zijn ten aanzien van bijvoorbeeld de studie van Ten Dam et al. (2010).
In hoofdstuk twee merkte ik al op dat met de incorporatie van de dimensie burgerschap een andere omvangrijke en gedetailleerd beschreven categorie in het concept ondergebracht is, wat het risico op rivaliteit tussen concepten of subconcepten en concepten vergroot. Daarbij speelt ook de vuistregel van Cutcliffe & McKenna (2005) mee: zijn deze dimensies wel wederzijds exclusief. Of: zitten er geen dubbele dimensies in, dit is niet gunstig voor de helderheid van het concept. Door de sterke overlap tussen deze concepten lijkt hier sprake van.
Vanwege de omvangrijkheid van de zes dimensies van 'duurzame ontwikkeling' die de COP-leiders hebben opgesteld is door hen besloten om op twee dimensies te focussen: 'burgerschapsvorming' en 'communicatieve redzaamheid'. Dit omdat voor het meten van burgerschapscompetenties meerdere gevalideerde meetinstrumenten beschikbaar zijn. De dimensie 'communicatieve redzaamheid' is relevant voor de KAG doelgroep. Daarnaast achtte de COP-leiders van lijn 2 deze dimensies het meest aansluitend bij de andere lijnen uit het onderzoek en de essentie van duurzame ontwikkeling. Omdat deze dimensies van duurzame ontwikkeling meer te beïnvloeden zijn door de pedagogische sensitiviteit van leraren en beide begrippen als bekend kunnen worden verondersteld onder leraren.

[9] Onder meer UNESCO, EU, OECD en NAEP (Voogt & Roblin, 2010, p. 16-17).

Burgerschapsvorming is opgenomen in de kerndoelen van primair onderwijs; communicatieve redzaamheid is indicatiecriterium voor de doelgroep waar KAG mee werkt. Hierdoor zouden deze dimensies het best toepasbaar zijn op zowel regulier als speciaal onderwijs.
Allereerst lijkt de focus op enkele van de dimensies een goede keuze, omdat je je zo meer toelegt op de essentiële dimensies en attributen van het concept. Gezien de inhoudelijke overlap met een dimensie of concept als '21st century skills' is dat helemaal verdedigbaar. Omdat je door deze inhoudelijke overlap minder risico loopt op problemen met de inhoudsvaliditeit van het concept. Wel vind ik het lastig om te beoordelen of het klopt dat de pedagogische sensitiviteit van leraren inderdaad het sterkste van invloed zal zijn op het type kindontwikkeling dat beoogd wordt met deze dimensies en deze dimensies inderdaad de kern uitmaken van duurzame ontwikkeling.
Een van de andere dimensies die uitgewerkt is in de literatuurstudie is namelijk het ecologisch perspectief op 'duurzame ontwikkeling' van de auteur Van Herpen (2008). In de definitie van dit concept stelt hij de waarden 'verbondenheid met mens en natuur', 'welbevinden' en 'betrokkenheid met oog op toekomstige generaties' centraal. Van Herpen pleit voor de deconstructie van een 'boven-onder-perspectief', de idee dat er eenzijdige kennis – en vaardighedenoverdracht vanuit leraren richting leerlingen wordt uitgezonden. Het gaat veeleer om een narratieve interactie, waarbij de leraar moet zoeken naar gedeelde waarden tussen zijn pedagogische agenda en het rijke narratief van het kind (literatuurstudiedocument COP 2, maart 2013; Van Herpen, 2008). De uitwerking van van Herpen is mijns inziens tamelijk abstract, verdere operationalisering van deze waarden is geboden. Hierbij zal vooral gekeken moeten worden naar hoe je deze waarden met betrekking tot de kindontwikkeling operationaliseert. In diens artikel lijkt van Herpen zich vooral te richten op wat leraren en pedagogen nodig hebben aan waardeoriëntatie en vaardigheden. Toch lijkt het me een vrij essentieel theoretisch kader voor het concept 'duurzame ontwikkeling'. Vooral vanwege de notie van de 'verbondenheid van het kind met diens (ecologische) omgeving'. Dat is een dimensie of attribuut dat niet in de dimensies 'burgerschapsontwikkeling' en 'communicatieve redzaamheid' verdisconteerd is[10].
Wanneer ik zoek naar Laevers' concept 'ervarinsgericht leren' stuit ik op een artikel van dezelfde van Herpen[11]. Afgaand op een artikel van van Herpen uit 2006 over het concept 'ervaringsgericht leren' is de overlap met diens notie van duurzame opvoeding en

[10] In het overzicht van Voogt en Roblin staat alleen een notie van 'Act within the big picture' onder de dimensie 'autonomie'.
[11] Zij blijken aan hetzelfde expertisecentrum ('ErvaringsGericht Onderwijs – E.G.O.) verbonden te zijn.

ontwikkeling enorm. Dusdanig dat het onderscheid tussen deze twee concepten of dimensies onhelder wordt.
Van Herpen's artikel 'Ervaringsgericht onderwijs' uit 2006 behandelt namelijk eveneens de waarden 'welbevinden' en 'betrokkenheid'. Deze zijn opgesteld en geoperationaliseerd door Laevers. De dimensie 'betrokkenheid' wordt voorgesteld als een belevingswijze bij een activiteit. Van Herpen beschrijft verschillende concrete signalen waaraan deze betrokkenheid bij de activiteit afgemeten kan worden en onderscheid een viertal niveaus van betrokkenheid. De dimensie 'welbevinden' is geoperationaliseerd in een zestal basisbehoeften en vijf niveaus (Van Herpen & Van Esch, 2006, p. 8-9).
De vergelijking van deze verschillende dimensies in acht nemende kan worden gesteld dat het goed is geweest om niet alle dimensies in het Pro Sense project mee te nemen. Ware het alleen al omdat de verschillende dimensies sterke overlap vertonen. Met het oog op de inhoudsvaliditeit van het concept duurzame ontwikkeling denk ik echter dat voornamelijk de notie 'verbondenheid van kind en omgeving' uit het artikel van van Herpen (2008) in de definitie opgenomen had moeten blijven. Ook had men kunnen overwegen de attributen 'digitale geletterdheid' en 'mediawijsheid' die Voogt en Roblin (2010) in de operationalisatie op te nemen. Of in ieder geval te beargumenteren waarom deze attributen niet meegenomen worden in de operationele definitie.

3.1.1. Verschuivingen in concept: hoofd – en subconcepten

In begin april 2013 vindt een onderzoeksteambijeenkomst plaats waar enkele leden van de methodologische klankbordgroep[12] aanschuiven. Een van de onderwerpen van gesprek is de literatuurstudie en verdere afbakening van het concept 'duurzame ontwikkeling'. De COP-leiders hadden zich verdiept in het meetinstrument van Ten Dam et al. (2010) en zagen dit als een (deels) bruikbaar instrument om voor de impactmeting te gebruiken. Vanuit de klankbordgroep werd echter opgemerkt dat dit instrument aan kritiek onderhevig was "omdat deze te weinig differentieert tussen doelgroepen en externe factoren". Ook geven zij aan dat het begrip helemaal niet zo ingeburgerd is onder leerkrachten in het basisonderwijs (notulen onderzoeksteam 2 april 2013; citaat uit eigen notities 2 april 2013).
Op basis van deze feedback besluit men de focus op de dimensie burgerschap te laten varen en zich op communicatieve redzaamheid te richten. Weliswaar zou dit aangevuld dienen te worden met aspecten van burgerschapsontwikkeling, zoals democratische vaardigheden

[12] Hoogleraren UvH

(notulen onderzoeksteam, 18 april 2013).
Tijdens een onderzoeksteambijeenkomst op18 april wordt een mindmap gemaakt rondom communicatieve redzaamheid. Wat opvalt aan deze mindmap is dat verschillende attributen, die eerder onder burgerschapsontwikkeling en/of duurzame ontwikkeling werden geschaard, in dit model worden gekoppeld aan communicatieve redzaamheid. Termen als kritisch-democratisch burgerschap, *21st century skills* (mediawijsheid en digitale communicatie) en sociaal-emotionele ontwikkeling staan in deze mindmap (zie appendix I).
Deze interventie strookt niet met de eerdere keuze om bijvoorbeeld de dimensie *21st century skills* buiten beschouwing te laten. Ook lijkt het tamelijk ad hoc dat er nu attributen en dimensies van het ene concept naar het andere worden verplaatst. De aanleiding geeft ook geen blijk van enige theoretische consideraties, het lijkt veeleer een pragmatische keuze omdat de dimensie burgerschapsontwikkeling is bekritiseerd door de klankbordgroep. Daartegenover kan gesteld worden dat het een poging is om de thema's en aspecten die men van belang acht te verbinden aan een concept dat, voor in ieder geval een van de praktijkpartners (KAG), inhoudelijke en praktische relevantie heeft.
Aangezien de dimensie 'communicatieve redzaamheid' medio april 2013 centraal werd gesteld is het mijns inziens zinnig om de literatuurstudie van een andere COP 2-leider te bespreken. In het bijpassende literatuurdocument op de portal van het project staat een uitgewerkte (operationele) definitie van het concept communicatieve redzaamheid. Het betreft een definitie vanuit KAG en behelst items die gebruikt worden voor het indiceren van leerlingen voor cluster 2 onderwijs: "Communicatieve redzaamheid kan worden opgevat als een vermogen om wederkerig te communiceren met behulp van woorden, gebaren of symbolen. Communicatief redzaam is men als bepaalde communicatieve vaardigheden voldoende zijn verworven. (…) Om de communicatieve redzaamheid (de mate van) te bepalen of te ondersteunen of te verbeteren spelen de volgende vaardigheden, competenties en mogelijkheden een rol:

- Taalbegrip
  - Begrip van gesproken taal (receptieve taal, woorden, zinnen, verbanden kunnen leggen; oorzaak-gevolg)
  - Begrip van non-verbale taal
  - Begrip van formele gebarentaal
  - Begrip van geschreven boodschappen
- Zich begrijpelijk uitdrukken (expressieve taal, grammaticale kennisontwikkeling)
  - Spreken
  - Verstaanbaar zijn: Spraakproductie; vorming van klanken en woorden
  - Zich non-verbaal uitdrukken
  - Zich uiten via gebarentaal

    - Schrijven van boodschappen
    - Verhaalopbouw
- Spraakperceptie
    - Luisteren
    - Horen
    - Auditief geheugen
- Wederkerigheid in het (verbaal) contact
    - Rekening houden met voorkennis van de luisteraar
    - Afstemmen
    - Rekening houden met de context (wanneer zal ik het zeggen, tegen wie)
- Weerbaarheid
    - Spreekinitiatief
    - Teruggetrokken of juist niet
    - Vragen stellen
    - Conflict oplossend vermogen
    - Snelheid van verbaal kunnen reageren
    - Zelfsturing met innerlijke taal
- Conversatievaardigheden
    - meedelen, stellen, eisen, vragen, verzoeken, ..
    - luisteren
    - Oogcontact
    - Beurtnemen en presuppositie
    - Gebruik maken van communicatieapparatuur en –techniek”

(*literatuurdocument ‘communicatieve redzaamheid, april 2013*)

Net als bij de dimensies ‘burgerschapsontwikkeling’ en ‘21st century skills’ kan over ‘communicatieve redzaamheid’ gezegd worden dat dit eveneens een omvangrijke en gedetailleerd beschreven categorie is. Het idee dat dit veeleer een ander *high-level* concept is dan een dimensie van ‘duurzame ontwikkeling’ wordt naar aanleiding van dit literatuurstudiedocument versterkt. Dat is niet alleen zo vanwege de uitgebreidheid en gedetailleerdheid. Bovenstaande definitie van communicatieve redzaamheid lijkt bij bepaalde aspecten zo specifiek toegespitst op de ‘cluster 2’-doelgroep dat de toepasbaarheid voor een bredere doelgroep twijfelachtig is. Vooral de attributen ‘taalbegrip’, ‘zich begrijpelijk uitdrukken’ en ‘taalperceptie’ geven hier blijk van. Variabelen als ‘conflict oplossend vermogen’, ‘afstemmen’ en ‘vragen stellen’ lijken daarentegen wel verzoenbaar met bijvoorbeeld de sociale taken die Ten Dam et al. (2010) beschrijven: ‘kan naar de ander luisteren, zich in de ander verplaatsen’ of ‘kan het eigen standpunt naar voren brengen’ (p. 6). Het is echter de vraag of ook voor leerlingen van SWV, die vaak geen auditieve beperking hebben, ‘uiting via gebarentaal’, ‘verstaanbaarheid’, ‘gebruik van communicatieapparatuur’ en ‘schrijven van boodschappen’ relevante variabelen zijn of centraal gesteld dienen te

worden in het licht van ‘duurzame ontwikkeling’. Je kunt je andersom afvragen of na het weghalen of veralgemeniseren van deze attributen überhaupt nog gesproken kan worden van ‘communicatieve redzaamheid’. Hoewel hier en daar enkele attributen dubbel voorkomen lijkt het me niet dat deze dimensies en attributen geëlimineerd kunnen worden, omwille van de inhoudsvaliditeit van het concept/ de dimensie.
Tussen medio juni en eind oktober 2013 vinden enkele interventies plaats, voornamelijk vanuit de SWV en KAG directies, die van grote invloed zijn op het conceptualisatieproces. Medio juni schoof voor het eerst de directeur van het SWV aan bij een onderzoeksteambijeenkomst. De focus op communicatieve redzaamheid was voor hem een verrassing en hij gaf aan dat hij dit te weinig aan vindt sluiten bij de doelgroep van SWV. Aan het SWV zijn voornamelijk reguliere scholen verbonden, waar specifieke auditieve en communicatieve problematiek nauwelijks aan de orde zijn. Hoewel hij niet heel inhoudelijk ingaat op de definitie in de documenten acht ik zijn opmerkingen in lijn met bovenstaande analyse mijnerzijds. Als optie geeft hij om een bredere categorie naast communicatieve redzaamheid in te brengen ‘sociale redzaamheid’, dan wel de definitie van communicatieve redzaamheid te verruimen.
Daarnaast is een e-mailbericht vanuit deze organisatie in september[13] relevant om te noemen. Hieruit blijkt dat men binnen SWV al op diverse scholen met een methodiek werkt. Deze wil men in de deelprojecten van SWV deelnemers centraal stellen: ‘Positive Behaviour in Schools’. Een methodiek gericht op het voorkomen en bestrijden van probleemgedrag en agressie. De methodiek bestaat uit een schoolbreed programma waarin het aanleren en positief bekrachtigen van bepaalde gedragingen wordt gestimuleerd (‘wees respectvol’, ‘wees veilig’, ‘wees verantwoordelijk’) en een intern monitoringssysteem: tweemaal per jaar worden via een vragen- en observatielijst gedragsgegevens van leerlingen verzameld (Goei et al., 2011, p. 15).

4.1.3. Loslaten COP-structuur – deelprojecten centraal

Naast deze ontwikkelingen, waar ik verderop in deze paragraaf op in zal gaan, is nog belangrijk om te noemen dat er medio en eind oktober 2013 twee bijeenkomsten zijn georganiseerd door SWV en KAG om geïnteresseerde medewerkers te werven. Op het precieze verloop zal ik voor de strekking van dit onderzoek niet ingaan. Bovendien kan ik deze bijeenkomsten niet goed onderling vergelijken omdat ik niet bij allebei aanwezig kon

[13] Van eind juni tot en met eind augustus ligt het project stil in verband met zomervakantie van de scholen.

zijn. Het resultaat hiervan leek echter dat er verschillende onderwijsprofessionals aanhaakten en het onderzoeksteam onderzoek ideeën of voorstellen voor deelprojecten onder ogen kregen tijdens of na deze bijeenkomsten.

Daar weer het effect van is dat op een onderzoeksteambijeenkomst op 1 november wordt besloten om de initiële COP-structuren los te laten en de deelprojecten centraal te stellen. Dit omdat de onderzoeksvoorstellen dusdanig gevarieerd waren dat deze niet meer thematisch bij ofwel COP1 ofwel COP 3 ondergebracht konden worden. Geheel in lijn met de idee van 'dekolonisatie' van het onderzoeksproces (vergelijk Pilsbury-Pavlish & Dexheimer-Pharris, 2012) vond herziening van deze vrij centrale structurering der project plaats vanuit het idee dat de deelprojecten van betekenis moesten zijn voor de onderwijsprofessionals. In ieder deelproject zou een vraagstelling geformuleerd moeten worden naar de relatie tussen pedagogische sensitiviteit en duurzame ontwikkeling van het kind. Ook zou men dienen te reflecteren op de normatief-reflexieve leerprocessen die zich door het uitvoeren van dit deelproject plaats zouden vinden (eigen notities, 1 november 2013).

Voor de conceptualisatie van 'duurzame ontwikkeling' betekent dit dat de gezamenlijke uitwerking van het concept niet zozeer in gesprekken gedurende COP-bijeenkomsten plaats zal vinden, maar de invulling ten dele zou verrijzen uit het vormgeven van de deelprojecten. De diversiteit van de deelprojecten was in deze een zorgwekkende factor voor het onderzoeksteam. Immers, als je uit verschillende deelprojecten een valide concept wil destilleren is het behoorlijk lastig als binnen deze deelprojecten met heel andere methodieken (PBS/Sociale redzaamheid & communicatieve redzaamheid) en populatie (regulier en cluster 2) wordt gewerkt in heel andere settings (reguliere school, cluster 2 school, ambulant begeleider op reguliere school et cetera).

Vanuit het onderzoeksteam werd bedacht dat zij de deelnemers aan de COP's een duidelijk kader moesten geven. Dit zou ruimte laten voor de eigen onderzoeksvragen, doch de samenhang versterken. Er werd tijdens een onderzoeksteambijeenkomst op zeven november een matrix opgesteld met vier vragen die de onderwijsprofessionals zouden moeten verdisconteren in hun onderzoeksvoorstel. De vragen luidden:

- Welke type ontwikkeling bij kinderen wil je bereiken met het oog op communicatieve redzaamheid en/of sociale redzaamheid)?
- Wat hebben jij en je collega's daarvoor nodig in het kader van handelen/sensitiviteit (versterken op ....dmv.....)
- Hoe ga je de ..... inzetten en met wie?
- Hoe zorg je ervoor dat dit zichtbaar wordt binnen de school?

(slides 7-11-2013)

Om de focus te houden op de conceptualisatie van ‘duurzame ontwikkeling’ richt ik me nu op de eerste vraag uit dit rijtje. Zoals duidelijk was geworden wilde de KAG met de term ‘communicatieve redzaamheid’ werken. SWV stelde daar de term ‘sociale redzaamheid’ tegenover. Daar er geen synthese was gevonden tussen deze dimensies of (sub)concepten besloot men, omdat de deelprojecten echt van start moesten gaan om verdere uitloop van het project te voorkomen, om beide opties in de vraag op te nemen.
In feite is dat geen zaligmakende oplossing als je je voorstelt dat er een valide concept uit deze projecten dient te verrijzen. Hooguit sluit je uit dat er nog andere vormen van ontwikkeling of redzaamheid in de projectplannen wordt opgenomen, maar deze tweeledigheid levert problemen op op het gebied van interne samenhang van dimensies of subconcepten. Daar komt nog bij dat de dimensie ‘sociale redzaamheid’ niet veel meer was dan een label. Dat maakt deze dimensie alles behalve valide.

4.1.4. Nameting duurzame ontwikkeling losgelaten

Eind november hield het onderzoeksteam een heidag: een dag waarop men kon delibereren over methodologische en inhoudelijke zaken omtrent het project. Voor mij was er de mogelijkheid om een focusgroep te organiseren met alle collegae uit dit team (onderzoeksleider en voormalig COP-leiders). Vanaf september 2013 had ik literatuuronderzoek gedaan naar conceptualisatie en via participerende observatie tijdens alle COP- en onderzoeksteambijeenkomsten dit proces binnen Pro Sense intensief gevolgd. Tijdens deze focusgroep hield ik een korte presentatie van mijn tussentijdse analyse van de conceptualisatie van ‘duurzame ontwikkeling’. Hierbij baseerde ik me vooral op het artikel van Morse (2004). Hierop volgde een groepsgesprek.
De analyse die ik presenteerde kwam op het volgende neer: het leek alsof het concept ‘duurzame ontwikkeling’ opgesplitst was in twee subconcepten ‘communicatieve redzaamheid’ en ‘sociale redzaamheid’. Hierbij gaf ik aan dat deze situatie enkele vragen bij mij opriepen. Allereerst was ik benieuwd naar hoe het onderzoeksteam de relatie tussen deze beide vormen redzaamheid voor zich zag. Daar het onderzoeksteam de verantwoordelijkheid heeft over de onderzoeksmatige voortgang van het project. Waarin verschillen deze subconcepten dat ze onderscheiden moeten worden? In welke zin zijn ze gerelateerd of hebben ze effect op elkaar? Deze vragen waren bij mij gerezen vanuit het oogpunt dat de verheldering van relaties tussen subconcepten nodig is om de consistentie van een concept te waarborgen (vergelijk Morse, 2004; Cutcliffe & McKenna, 2005). Ook vroeg ik me sterk af

of beide vormen van redzaamheid wel alle betekenisdimensies van het concept ‘duurzame ontwikkeling’ in zich bergen; een probleem op het vlak van inhoudsvaliditeit (vergelijk Babbie, 2007).
Maar ook vond ik het zeer opmerkelijk dat er thans in deelprojecten met de term ‘sociale redzaamheid’ werd gewerkt terwijl hiervan naar mijn weten geen definitie, laat staan een operationalisatie van opgesteld was. Dit terwijl ‘communicatieve redzaamheid’ al veel verder uitgewerkt was. Dat maakt het subconcept ‘sociale redzaamheid’ – als daar al over gesproken kan worden – alles behalve een helder afgebakende categorie en kunnen de onderwijsprofessionals er in de deelprojecten alle kanten mee uit. Dit laatste punt was de aanleiding voor de derde vraag die ik aan de groep voorlegde. Als de hier boven genoemde zaken nog onduidelijk zijn, in hoeverre kunnen wij dan als onderzoeksteam daadwerkelijk een conceptueel kader bieden voor de deelprojecten? In enkele deelprojectvoorstellen had ik – nog los van de diversiteit qua methodiek, setting en populatie waar mee gewerkt werd – weinig consistentie gezien bij het invullen van de eerste vraag der matrix. Sommige onderwijsprofessionals hadden het over duurzame ontwikkeling, anderen specifiek over communicatieve redzaamheid, weer anderen over houdingsaspecten vanuit de PBS-methodiek en ook had ik een voorstel gezien waarin men wilde kijken naar effecten van een interventie op de ‘sociaal-communicatieve’ redzaamheid van de kinderen uit haar klas. Mijns inziens zijn dit duidelijke signalen dat de kaderende vragen (nog) niet het beoogde effect sorteerden.
De eerste reacties van een collega is dat zij het concept ‘sociale redzaamheid’ niet vond aansluiten bij ‘duurzame ontwikkeling’. Het laat volgens haar de ontwikkeling teveel buiten beschouwing. Ook de PBS-methode waar de SWV onderwijsprofessionals mee willen werken wordt ook als niet passend gezien (verbatim focusgroep, p. 1-2). Het gaat bij deze methodiek om het aanleren van sociaal wenselijk gedrag bij kinderen. Met het in kaart brengen van de ontwikkeling hiervan onderzoek je volgens haar helemaal niet in hoeverre de duurzame ontwikkeling van deze kinderen gestimuleerd wordt (ibid., p. 3).
De PBS methodiek lijkt er – afgaand op het artikel van Goei et al. (2011) - vooral op gericht om gedragsproblemen te voorkomen. Dat veronderstelt inderdaad een heel andere startsituatie en doelstelling dan bijvoorbeeld het ‘ErvaringsGericht Onderwijs’ dat van Herpen en van Esch (2006) beschrijven, waarin gekeken wordt naar betrokkenheid – en welbevindensignalen van kinderen. Wel zijn er enige aanknopingspunten met de sociale taken die Ten Dam et al. (2010) aan hebben gedragen, zoals de variabelen ‘inzicht in democratische principes’, ‘weten hoe te handelen volgens deze principes’ en ‘omgaan met verschillen’. Al kun je ook hierbij opmerken dat er wederom een ander vertrekpunt aangehouden wordt. Bij PBS is vooral het

streven om agressief en disruptief gedrag te voorkomen, omwille van de schoolprestaties van de leerlingen (Goei et al., 2011, p. 13). Noties als kritisch denken (Ten Dam et al., 2010, p. 2) of verbondenheid met de natuurlijke omgeving (Van Herpen, 2008) lijkt hier geheel niet aan de orde. Hoewel dit laatste ook gezegd kan worden over de attributen van 'communicatieve redzaamheid'.

Waarmee de vraag of beide vormen van redzaamheid de inhoudsvaliditeit van 'duurzame ontwikkeling' borgen ontkennend beantwoord kan worden in dit stadium van het project.

Over de verhouding tussen de conceptualisatie van 'duurzame ontwikkeling' en de voorstellen van de deelprojecten wordt door een van de onderzoeksteamleden opgemerkt dat we het liefst zouden bijsturen, maar dat ze bang is dat dit niet geaccepteerd wordt. Ze heeft het gevoel dat kadering vanuit het onderzoeksteam niet door SWV en KAG wordt gewaardeerd. Ook denkt zij dat de deelprojecten misschien al voorlopen op het kader dat het onderzoeksteam aan het uitwerken is (ibid., p. 3-4)..

Over de eerste opmerking ben ik niet zeker, tijdens een voorgaande COP-bijeenkomst had ik ook van enkele onderwijsprofessionals gehoord dat ze kadering aan de hand van de vragenmatrix juist als prettig hadden ervaren (eigen notities, 07-11-2013). Tot dan toe had ik alleen van de directeur van SWV en coördinator van KAG begrepen dat ze juist wel of niet met een bepaalde term of methodiek wilden werken (e-mailbericht, 19-9-2013; eigen notities 30-10-2013). Of dit representatief was voor de wil van de deelnemende professionals is onduidelijk.

Wat deze tweede opmerking betreft denk ik dat ze daar een treffende analyse heeft verwoord. Het duurde lang voordat de COP's gevuld waren en toen de deelnemers hiervoor betrokken raakten bleken hun deelprojectideeën uitermate gevarieerd. Dat maakt de vergelijkbaarheid van deze afzonderlijke projecten ten behoeve van een overkoepelende analyse erg lastig, wellicht zelfs onmogelijk. Door een gebrek aan een coherent en valide concept lijkt het bieden van een kader voor de deelprojecten daarom niet haalbaar. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de worsteling vanuit het onderzoeksteam met de deelprojecten gezien moet worden in het licht van de factoren 'geld' en 'tijd'. Doordat er geen deelnemers binnenstroomden dreigde het project ernstige vertraging op te lopen, waardoor er vanuit de subsidiegever en regiegroep van het project druk uitgeoefend werd. Dit heeft gezorgd voor een gevoel van afhankelijkheid van SWV en KAG als organisaties evenals van de individuele deelnemers. Het is dus te eenvoudig om te concluderen dat men projectvoorstellen van te voren heel sterk had kunnen kaderen of anders botweg had kunnen afwijzen. Dit zou de voortgang van het project ernstig in gevaar brengen.

Het onderzoeksteam concludeert dat men niet met de term ‘sociale redzaamheid’ uit de voeten kan en ‘communicatieve redzaamheid’ voor het hele project als centraal concept wil invoeren. Hierbij wordt wel gesuggereerd deelprojecten te inventariseren om te kijken of deze aansluiten.
Het lastige aan deze beslissing is mijns inziens allereerst dat er geen medewerker van SWV bij deze bijeenkomst aanwezig was. Wat de democratische validiteit van deze beslissing niet versterkt. Ook lijkt het een herhaling van zetten, die eerder gestrand was omdat vanuit het SWV aangegeven was dat men met deze term niet uit de voeten kon, vanwege gebrek aan relevantie voor hun doelgroep. Dat zou tevens inhouden dat bijvoorbeeld de deelprojecten rondom de PBS-methode al helemaal niet meer in het kader passen.
Bovendien merken enkele teamleden op dat hiermee de relatie met het concept pedagogische sensitiviteit verandert en het de vraag is of een nul – en nameting dan nog zin heeft. De interventies in het kader van pedagogische sensitiviteit houden dan geen verband meer met doelen op het gebied van ‘duurzame ontwikkeling’. Vervolgens wordt besloten om de nameting geheel los te laten en bijvoorbeeld via interviews met kinderen hun perceptie op hun eigen ontwikkeling en het aandeel van de leraar hierin te bevragen (verbatim, p.10).

4.1.5. Participatie in conceptualisatie – onduidelijkheid concepten blijft

De participatie van onderwijsprofessionals in de COP’s zoals was voorgenomen in het onderzoeksplan was tot het einde van het kalenderjaar 2013 nauwelijks geslaagd. Tijdens de startconferentie waren enkele leraren van SWV en een ambulant begeleider van KAG aanwezig. De participatie van de professionals is beperkt gebleven tot het uitwerken en bespreken van hun deelprojectideeën. Tijdens de COP-bijeenkomsten hebben ze vooral via presentaties of een format als de vragenmatrix kaders aangereikt gekregen. Het actief uitnodigen in besluitvorming en vragen naar hun kennis en expertise om de conceptdefinitie te verrijken is niet aan de orde geweest.
Op 16 januari is echter een speciale KAG COP georganiseerd. Hier zijn zes medewerkers van KAG aanwezig; twee basisschoolleraren, een logopediste en drie ambulant begeleiders. Hen werd gevraagd om de definitie van ‘communicatieve redzaamheid’ uit het literatuurstudiedocument aan te vullen vanuit hun eigen ervaring en kennis. Dit is voor het eerst een bijeenkomst waarin het idee achter COP’s gestalte krijgt. De inbreng van enkele medewerkers zijn naar mijn idee mooie aanvullingen op het literatuurdocument en lijkt een verbinding met burgerschapscompetenties mogelijk te maken. Zo stelt een van de leraren dat

zij een dimensie als ‘theory of mind’ mist: het je kunnen inleven in anderen en hypothetische situaties en het begrijpen taalgrapjes. De logopediste merkt op dat ze tijdens een KAG conferentie het er over hebben gehad om de term ‘redzaamheid’ te vervangen met ‘weerbaarheid’. Dit eerste vindt zij te reactief, ‘weerbaarheid’ raakt ook aan ‘agency’.
Mijns inziens was deze bijeenkomst een prachtige bundeling van de verschillende argumenten voor het werken met COP’s ten behoeve van conceptualisatie. Zowel in het licht van methodologische criteria voor conceptualisatie als benuttings – en participatieve waarde. Het is erg jammer dat deze bijeenkomst pas in dit stadium van het project gehouden is en de inbreng der deelnemers niet is meegenomen in de invulling van het (kwalitatieve) meetinstrument.

4.1.6.Afsluiting conceptualisatiefase – meetinstrument & deelproject voorstellen

Ter afsluiting van de eerste fase van het project moesten alle deelprojectideeën geïnventariseerd worden (PowerPoint onderzoeksteambijeenkomst, 28 maart 2014). Dit was van groot belang omdat er vanuit de regiegroep en subsidiegever druk op het project was gelegd. Er waren tamelijk veel wijzigingen doorgevoerd in het project en daar ook de deelprojecten behoorlijke vertraging op hebben gelopen werd door hen dringend verzocht een overzicht te maken van deze deelprojecten en een indicatie te geven of de conceptualisatie tijdig afgerond kon worden (eigen notities 28-3-2014).
Tijdens de bespreking der projectvoorstellen komt naar boven dat veel deelprojecten nog verder dienen te specificeren welke kindontwikkeling ze beogen. In een aantal gevallen zijn doelen ten aanzien van de beoogde kindontwikkeling nog niet expliciet benoemd. Een deelproject spreekt van sociaal-emotionele ontwikkeling, wat volgens het onderzoeksteam te breed is. Twee andere deelprojecten van SWV medewerkers spreken over ‘houdingskenmerken’, een term ontleend aan de PBS-methode.
Verder valt op te merken dat er uiteenlopende leerlingpopulaties en interventies worden gebruikt. Ook de analyse-eenheden zijn gevarieerd: bij een project wil een docent in een klas onderzoek doen. Twee andere projecten zijn schoolbreed[14].
Tijdens de bijeenkomst op 16 mei worden de richtlijnen voor de dataverzameling in de verschillende deelprojecten besproken. Hiervoor is door enkele onderzoeksteamleden een format opgesteld (zie appendix V). Aan de deelnemers wordt gevraagd om een of twee concrete doelen op leerlingniveau te formuleren gericht op concreet gedrag op communicatief

[14] In appendix VI zijn meer gedetailleerde beschrijvingen van de deelprojecten te vinden

en/of sociaal gebied. Hierbij moeten ze aangeven om hoeveel en welke leerlingen het gaat, welke interventie (of onderdeel daarvan) ze zullen inzetten en een beschrijving geven van het gedrag voor de interventie.
Daarnaast wordt ingezet op verschillende intervisiebijeenkomsten met collegae waarmee het deelproject uitgevoerd wordt. In deze bijeenkomsten dienen onder meer de leerlingdoelen vastgesteld te worden. Deze bijeenkomsten zullen ook op band opgenomen worden.
Na de interventie wordt door alle collega's geëvalueerd. Hierbij dienen ze te rapporteren in hoeverre er iets veranderd is ten aanzien van de geformuleerde leerlingdoelen. Ook moet de leraar een korte vragenlijst voor minstens vijf leerlingen invullen, waarmee hij/zij kan aangeven in welke mate deze leerdoelen zijn behaald door deze leerling. De leerlingen vullen deze zelfde korte vragenlijst in (document dataverzameling en verslaglegging PS, 16-5-2014).
Dit format lijkt me gezien de stand van zaken misschien wel het meeste dat het onderzoeksteam nog heeft kunnen doen, om in ieder geval de betrouwbaarheid van de projecten te waarborgen. Vooral de intervisiebijeenkomsten met collega's van de onderzoekende professional lijken me een goede keuze in het licht van zowel de participatieve waarde en dialogische validiteit als inhoudsvaliditeit van de concepten in de deelprojecten.
Echter is het zeer onwaarschijnlijk dat uit de 'som der deelprojecten' een valide concept gedestilleerd kan worden. Ten eerste omdat de kaders voor de op te stellen leerdoelen niet wederzijds exclusief zijn: men kan zowel communicatieve als sociale doelen opstellen (vergelijk Babbie, 2007). De categorieën 'sociaal' en 'communicatief' zijn zo algemeen dat men er alle kanten mee uit kan. Dit brengt een risico op problemen met construct validiteit met zich mee: men verwacht een relatie tussen handeling Y, op het gebied van pedagogische sensitiviteit, en het wel of niet behalen van leerdoel X door de leerling. Als in alle deelprojecten leerdoel X anders wordt ingevuld, kunnen geen generaliserende conclusies over de veronderstelde relatie worden opgesteld en is de veronderstelde relatie tussen de variabelen niet valide. Daar komt bovenop dat de onderzoekscontexten en interventies zo sterk verschillen dat onderlinge vergelijkbaarheid van deelprojecten onmogelijk is. Kiezen voor een *multiple casestudy* benadering is om deze reden dan ook niet verdedigbaar. Het is mogelijk te redeneren dat er uit de verschillende deelprojecten verschillende uitkomsten komen en waarom dat zo is; theoretische replicatie (Yin, 1994), maar dat zullen zulke fundamentele punten zijn dat daarmee weldra de legitimiteit van het spreken over een coherente meervoudige casestudy ondergraven wordt.

4.1.7. Beantwoording deelvragen

1. *Wat zijn gunstige en ongunstige factoren en interventies in het proces van conceptualisatie? (gezien in het licht van methodologische criteria voor conceptualisatie)*

Uit bovenstaand heb ik een zevental interventies en/of factoren samengepakt op basis waarvan ik deze vraag ga beantwoorden. Deze zal ik aanvullen met opmerkingen van de twee COP-leiders 'duurzame ontwikkeling' en de voormalig onderzoeksleider uit drie interviews die ik eind juni 2014 heb gevoerd.

- Startconferentie *(Gunstig en ongunstig)*

De startconferentie was een gunstige bijeenkomst in die zin dat het concept duurzame ontwikkeling vanuit verschillende professionele perspectieven is belicht. Dit is gunstig voor de inhoudsvaliditeit van het concept, door de meerdere perspectieven en kennisniveaus (wetenschappelijk, bestuurlijk en praktisch pedagogische en didactisch) is het goed denkbaar dat de verschillende betekenisdimensies van het concept aan het licht zijn gekomen. Vooral vanuit de wetenschappelijke experts (hoogleraren UvH, lectoren) kwamen bovendien enkele suggesties voor bruikbare meetmethoden om het concept te meten.
Het ongunstige aan deze bijeenkomst was dat het concept op dat moment een tamelijk brede categorie betrof. Mogelijk was dit de reden waarom er (spraak)verwarring ontstond: hebben we het nu over brede of duurzame ontwikkeling? Wat is eigenlijk het verschil?
Een van de COP-leiders die ik geïnterviewd heb zei dat volgens haar de onderwijsprofessionals in het project overschat zijn wat betreft hun capaciteiten in het mee uitdenken van concepten. Refererend naar de startconferentie en andere COP-bijeenkomsten geeft zij aan dat het hen volgens haar onduidelijk was met welk doel werd meegedacht (transcript 3, regel 097). Op basis van de bevindingen uit mijn studie zou ik dit willen nuanceren: het is goed mogelijk dat de leraren en andere onderwijsprofessionals niet duidelijk genoeg is gevraagd om daadwerkelijk mee te denken ten behoeve van conceptualisatie. Hieruit kan echter niet geconcludeerd worden dat deze personen dan ook niet capabel zijn hiervoor. De KAG COP laat een ander beeld zien.

- Literatuurstudie & focus *(Gunstig en ongunstig)*

Het gegeven dat er vanuit het onderzoeksteam literatuuronderzoek is gedaan naar het concept is een gunstige interventie geweest. Er is gebleken dat het het onderzoeksteam meer handvatten heeft geboden om de keuze voor een focus (aanvankelijk burgerschap en communicatieve redzaamheid) binnen het concept te kiezen. Theoretische exploratie heeft bovendien het voordeel dat het beoogde concept binnen een theoretisch veld geplaatst wordt

en de relatie en het verschil met vergelijkbare concepten bepaald kan worden (Penrod & Hupcey, 2005).

Dit laatste lijkt echter te weinig gebeurd. Wat de literatuurstudie op zichzelf niet ongunstig maakt, als wel de manier waarop. In feite zijn vrijwel alle zes de voorgestelde dimensies dusdanig theoretisch uitgewerkt en/of geoperationaliseerd dat je welhaast kunt spreken over een bundeling van verschillende *high level* concepten. Bovendien overlapten de dimensies 'burgerschapsontwikkeling' (Ten Dam et al., 2010) en *21st century skills* uit het conceptuele kader van Voogt en Roblin (2010) elkaar. Wat ook geldt voor de 'ervaringsgerichte' en 'ecologische' perspectieven op kindontwikkeling, geformuleerd door van Herpen (2006; 2008). Er blijkt onvoldoende gekeken naar welke onderscheidende dimensies en attributen uit deze concepten gehaald hadden kunnen worden ten behoeve van de invulling van het concept 'duurzame ontwikkeling'. Hierdoor is niet duidelijk wat de theoretische meerwaarde is van dit nieuwe concept ten opzichte van andere vergelijkbare concepten (vergelijk Morse, 2004; Cutcliffe & McKenna, 2005).

In de interviews hebben we het specifiek gehad over de dimensie 'burgerschapontwikkeling'. Die leek in het projectplan en literatuurstudie vrij centraal te staan. Volgens de voormalige onderzoeksleider had deze dimensie veel potentie. Deze is enerzijds breed genoeg om allerlei aspecten uit te halen en anderzijds smal genoeg om in kaart te brengen (transcript 2, regel 053). Alle drie de respondenten geven aan dat gebrek aan draagvlak bij de scholen debet was aan het vervallen van deze dimensie. Uit mijn gegevens blijkt echter dat voornamelijk aan de hand van de kritiek van de klankbordgroep besloten is om niet op deze dimensie door te gaan.

- Communicatieve redzaamheid centraal concept *(ongunstig)*

De inbreng van communicatieve redzaamheid als centraal concept is in het licht van de loop van het project een begrijpelijke keuze, maar het is niet gunstig in termen van conceptvaliditeit. Allereerst lijkt communicatieve redzaamheid inhoudelijk een heel andere categorie dan duurzame ontwikkeling te betreffen. Volgens de ex-onderzoeksleider is er geen sprake van een deelconcept, maar eerder een ander hoofdconcept dat in plaats van duurzame ontwikkeling is opgevoerd. Het onderbrengen van communicatieve redzaamheid onder het hoofdconcept is mogelijk, maar hier is nog te weinig voor gedaan (transcript 2, regel 057).

Uit mijn analyse komt naar voren dat er veeleer sprake is van een poging om bepaalde dimensies en attributen van 'duurzame ontwikkeling' bij communicatieve redzaamheid onder te brengen. Deze transfer van attributen was in dit geval inconsistent. Op een mindmap werden dimensies van duurzame ontwikkeling (kritisch-democratisch burgerschap; 21st century skills) als dimensies van communicatieve redzaamheid opgeschreven. Hiermee wordt

het hoofdconcept vervangen door een van de subconcepten. Hoewel vanuit de theorie van Morse (2004) niet gezegd kan worden dat (elementen van) 'duurzame ontwikkeling' per definitie niet als subconcept of dimensie ondergebracht kan worden onder 'communicatieve redzaamheid' pleit zij wel degelijk voor een consistente beschrijving van concepten. Daar geeft deze interventie geen blijk van.

- Sociale redzaamheid/PBS *(ongunstig)*

Het inbrengen van de dimensie 'sociale redzaamheid' en de PBS-methode zijn eveneens ongunstig met het oog op conceptvaliditeit. Allereerst omdat er met deze dimensie een categorie geïntroduceerd wordt die geenszins een clustering van data en/of literatuur leek te zijn (vergelijk Morse, 2004). Veeleer leek het inderdaad een spontaan geopperde tegenhanger van de term van KAG. Anderzijds geeft de afwijzing van deze term door het onderzoeksteam ook weinig blijk van theoretisch gefundeerde argumentatie.

Door het naar voren brengen van deze dimensie roep je weldra vragen op over de grenzen van de dimensie 'communicatieve redzaamheid': wat onderscheid deze twee vormen van redzaamheid van elkaar? Wat is de toegevoegde waarde om deze termen als dimensies van een concept te onderscheiden? Om deze vragen te beantwoorden zouden beide dimensies op attribuutniveau vergeleken moeten worden (vergelijk Cutcliffe & McKenna, 2005). Echter waren attributen voor sociale redzaamheid niet gedefinieerd.

De onduidelijkheid over de verhouding tussen deze dimensies of subconcepten zorgt voor problemen op het gebied van inhoudsvaliditeit voor het concept 'duurzame ontwikkeling'. Ook zou je kunnen spreken van problemen met constructvaliditeit, zij het op het niveau van dimensies in plaats van variabelen. Immers, als de betekenis van een van de vormen van redzaamheid onduidelijk is is het toetsen van een logische relatie tussen deze dimensies onmogelijk.

- KAG COP *(gunstig)*

Het organiseren van deze COP-bijeenkomst was gunstig voor de conceptvaliditeit. Dit om dezelfde redenen als bij de startconferentie genoemd wordt. Tijdens deze bijeenkomst kwam bovendien aan het licht dat het bediscussiëren van een concept dat gedetailleerder uitgewerkt is en waarvan de inhoudelijke expertise van de deelnemers aan de discussie veronderstelt kan worden[15] gunstig werkte. De inbreng van de deelnemers kan als bevorderend voor de inhoudsvaliditeit gezien worden.

[15] Communicatieve redzaamheid is een officieel indicatiecriterium waarmee alle professionals binnen KAG mee werken. De definitie in het eerder aangehaalde literatuurdocument komt voort uit een indicatielijst waar deze professionals bekend mee zijn.

- Eindformat deelprojecten (*gunstig en ongunstig)*

Zoals gesteld is het eindformat van de deelprojecten enerzijds bevorderend voor de betrouwbaarheid van de deelprojecten. Echter blijft de vergelijkbaarheid van de deelprojecten een heikel punt. Aangezien de conceptualisatie binnen de deelprojecten tegen het einde van deze fase leidend is geworden in de conceptualisatie van 'duurzame ontwikkeling' is dit belangrijk om aan te merken. De voormalige onderzoeksleider zegt in het interview dat ze zich afvraagt of de gebruikte methoden in de deelprojecten terug te leiden zijn tot de concepten (criteriumvaliditeit) (transcript 2, regel 037). Een van de COP-leiders merkt op dat het conceptualiseren op basis van de opbrengsten der deelprojecten veeleer een pragmatische dan inhoudelijk gemotiveerde keuze was (transcript 3, regel 013).

- Tijdsdruk project (*ongunstig)*

In de interviews komt naar voren dat het niet gevuld raken van de COP's funest was voor de dialogische uitwerking van de concepten. Onder tijdsdruk is toen het onderzoeksteam hier zelf mee begonnen. Door gebrek aan consensus tussen de partijen en plotseling stroomversnelling door instroom van deelnemers en uiteenlopende ideeën bleken de deelprojecten, zoals een van de COP-leiders opmerkt, het conceptuele kader dat door het onderzoeksteam vervaardigd zou worden voorbij te snellen.

2. *Wat zijn gunstige en ongunstige factoren en interventies in het project ten aanzien van de participatie van professionals in het conceptualisatieproces?*

De participatie van professionals in het conceptualisatieproces kwam het sterkst naar voren tijdens de startconferentie en speciale KAG COP. Vooral deze laatste bijeenkomst geeft blijk van een hoge mate van dialogische en democratische validiteit (Burns, 1999). Dit heeft van doen met de eerder genoemde factoren: gedetailleerde beschrijving van de dimensie 'communicatieve redzaamheid' en expertise van de deelnemers op dit gebied. Dit maakte de wederkerige inbreng vanuit de onderwijsprofessionals sterker.

Wel zijn er enkele kanttekeningen te plaatsen bij de participatieve waarde van deze bijeenkomst. Allereerst betrof het alleen KAG professionals, waardoor participatie van SWV professionals niet aan de orde was. Ook bleken de COP-leiders, dat heb ik ze na afloop gevraagd, de opbrengsten van deze COP-bijeenkomst verder niet specifiek mee te nemen in de uitwerking van het meetinstrument. Dit maakt de bijeenkomst te vrijblijvend en maakt de democratische validiteit - gelijkwaardig aandeel in methodologische besluitvorming- gering (Ibid.). Hierdoor komt deze interventie ook op een lager niveau van de 'Participatieladder' uit: nu vond er vooral participatie op basis van consultatie plaats. De deelnemers werd gevraagd

om hun visie en expertise (niveau 4). Echter zou een niveau hoger wenselijk zijn: gelijke besluitvorming tussen COP-leiders en COP-leden (vergelijk Jacobs, 2010, p. 369). Opgemerkt kan worden dat de deelprojecten en de begeleiding hiervan door de COP-leiders als gunstig bestempeld kunnen worden voor de participatieve waarde van Pro Sense. Een van de COP-leiders geeft in het interview ook aan dat de begeleiding positief ervaren is door de deelnemers (transcript 1, regel 100). Waar het format voor de deelprojecten ontoereikend is met het oog op de conceptvaliditeit lijkt dit nog vrij ruime format gunstig voor de benuttingswaarde voor de professionals. Niet alleen kunnen ze zich verder professionaliseren door het uitvoeren van het onderzoek. Ook zijn de onderzoeksvragen toegesneden op problematiek en methodiek uit hun eigen werkplek. Dit wijst op 'dekolonisatie' van het onderzoeksproces in *optima forma* (vergelijk Pilsbury-Pavlish & Dexheimer-Pharris, 2012). Doordat voornamelijk KAG deelprojecten zich richten op 'communicatieve redzaamheid' en er binnen SWV deelprojecten gefocust wordt op 'houdingsaspecten in het kader van PBS' zou gezegd kunnen worden dat benuttingswaarde van de deelprojecten voor beide organisaties sterk is. Van 'bovenlokale' kennis is echter nauwelijks sprake, gezien de onmogelijkheid tot onderlinge vergelijking van de losse projecten (vergelijk Tavecchio & Gerrebrands, 2012), wat de benuttingswaarde van de resultaten der deelprojecten voor het samenwerkingsverband tussen SWV en KAG weer een stuk minder maakt.

5. CONCLUSIE

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de hoofdvraag van deze thesis: "*Hoe verloopt de conceptualisatie van het concept 'duurzame ontwikkeling' in het Pro Sense project?".* In feite zal dit een samenvatting zijn van de conclusies uit hoofdstuk 4.1.7. In hoofdstuk zes zullen de resultaten gespiegeld worden aan de literatuur.

De voornaamste vraag die nog open ligt na de bespreking van de analyse in hoofdstuk 4.1.7. is hoe de verschillende validiteitcriteria en onderzoekswaarden die van toepassing zijn op het Pro Sense project zich tot elkaar verhouden. Het gaat hierbij om het bezien van het conceptualisatieproces tegen de achtergrond van methodologische en epistemologische eisen aan onderzoeksconcepten: de concepten dienen valide te zijn. Maar ook meer normatieve eisen zijn in het geding. De mate van participatie van professionals en benuttingswaarde voor de partners is binnen het Pro Sense even belangrijk of zelfs belangrijker (Burns, 1999; Maso & Smaling, 2004). Zijn deze vereisten of criteria zonder meer strijdig met elkaar?

Dit lijkt algeheel niet zo te zijn. Neem als uitgangspunt het in eerste instantie tamelijk breed geformuleerde concept 'duurzame ontwikkeling'. De reden van deze brede definitie was om gezamenlijke, dialogische exploratie van het concept te stimuleren (Fontys OSO, 2011). Op basis van de twee bijeenkomsten, waar de onderwijsprofessionals actief meedachten over de conceptualisatie, valt te concluderen dat de KAG COP gunstiger was. Zowel met het oog op inhoudsvaliditeit als participatieve waarde is deze bijeenkomst sterker te noemen. Dit houdt waarschijnlijk verband met de gedetailleerdheid en duidelijke begrenzing van het concept, evenals de inhoudelijke expertise van de deelnemers om een bijdrage te leveren.

Het scheelt mogelijk dat de deelnemers van deze COP met dezelfde doelgroep werkten en zo eerder expert te noemen waren. Echter was de achtergrond van deze professionals ook divers en werkten ze eveneens op verschillende scholen en locaties in het land.

Een tweede reden om aan te nemen dat deze criteria niet zonder meer strijdig zijn is terug te zien in de periode dat 'communicatieve redzaamheid' als centraal concept naar voren werd gebracht. Deze geste was om meerdere redenen problematisch met het oog op de validiteit van het concept 'duurzame ontwikkeling'. Maar ook kan de benuttingswaarde betwist worden. Weliswaar zou de exploratie van deze term in de KAG deelprojecten vanuit de waarde van benutbaarheid waardevolle kennis voor KAG opleveren. Daar Pro Sense een samenwerking is tussen KAG en SWV en de benuttingswaarde voor Pro Sense als geheel nihil is, heeft dit ook effect op benuttingswaarde van het project voor KAG. De verhouding tussen 'communicatieve redzaamheid' en 'sociale redzaamheid' is in dit verband reeds breed

uitgemeten.
Het design van Pro Sense is een complexe constructie waarbij de methodologische gedegenheid van de studie erg afhankelijk is van processen in de praktijk. Dat komt omdat er allereerst is ingezet op deelnemers die eigen deelonderzoeken doen binnen het thema van het project. Dit vraagt veel tijdinvestering, inspanning, beheersen en ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden en communicatie tussen allerlei lagen (onderzoeksteam, partnerorganisaties, deelnemers, collega's deelnemers, schoolbesturen).
De meest cruciale factor is de vereiste van vergelijkbaarheid der deelprojecten, omdat men interventies binnen deze projecten wil analyseren. Bovendien is de verbindende conceptuele thematiek bewust heel open gelaten om de dialoog hier over mogelijk te maken. Dat deze dialogische verkenning en uitwerking van het concept parallel is gaan lopen aan het opstellen van het meetinstrument bleek sowieso erg lastig.
Net als bij Alhström et al. (2007) is te zien dat in veel deelprojecten de organisaties en professionals vasthouden aan de thema's en methodieken waar ze al mee werkten. Hierin heeft het onderzoeksteam wellicht teveel de rol van begeleiders op zich genomen, meegedacht vanuit de ideeën vanuit de deelnemers. Dit sluit echter wel weer aan bij het ideaal van 'dekolonisatie' van het onderzoeksproces: de agenda van de praktijk komt voorop te staan (Pilsbury-Pavlish & Dexheimer-Pharris, 2012). Van de organisaties en deelnemers kan gezegd worden dat zij te weinig oog hadden voor het streven naar samenhang binnen het project. In dat geval had er tussen de betrokken partijen eerder consensus moeten komen over het te hanteren concept. Dat verschillende organisaties meedeelden dat ze met een bepaalde term of methodiek wilde werken is niet helpend geweest met het oog op de vergelijkbaarheid van de deelprojecten.
De inbreng vanuit de partnerorganisaties is toegelaten vanuit pragmatisch oogpunt, zo blijkt uit de analyse. De openheid en abstractie van het concept duurzame ontwikkeling maakte dat dergelijke inbreng mogelijk was. Met als gevolg dat het onderzoeksteam op gegeven moment zich voor de taak gesteld zag om de verschillende concepten en methodieken die ingebracht werden en de deelprojecten die al vorm kregen meer met terugwerkende kracht te kaderen. Dit heeft weer geleid tot een situatie in COP-bijeenkomsten waarin te weinig in dialoog werd gegaan met de deelnemers en organisaties over de invulling van de concepten. Hier werd door het onderzoeksteam meer de uitgedachte kaders van het project gepresenteerd. Daar er ook geen verdere bijeenkomsten belegd zijn waar mensen expliciet is gevraagd mee te denken ten behoeve van meetinstrumenten, heeft de beoogde co-constructie onvoldoende plaatsgevonden. Van 'interactieve' of 'functionele' participatie (niveaus 5 en 6 van de

participatieladder van Pretty) lijkt tijdens deze bijeenkomsten geen sprake (Jacobs, 2010, p 369). Er is weinig wederkerige kennisdeling en deelnemers hebben in deze ook niet mee besloten wat de kaders van de deelprojecten zijn geworden. Hooguit zou gezegd kunnen worden dat er participatie ‘by consultation’ heeft plaatsgevonden: men werd gevraagd om hun meningen over het onderzoeksplan, de keuze bleef echter bij het onderzoeksteam (Ibid.). Het was interessant geweest hoe het project gelopen was als dit anders georganiseerd was.

6. DISCUSSIE, BEPERKINGEN EN AANBEVELINGEN

Participatie: wederkerigheid of autonomie deelnemers?

Deelnemers lijken uiteindelijk wel een hoge mate van zelfmobilisatie te hebben gekregen binnen hun eigen deelprojecten: ze bepalen hun eigen interventie en afbakening. Dit lijkt strijdig met de hiërarchie van de 'Participatieladder' van Pretty: de deelnemers hebben enerzijds weinig inspraak gehad in de kaders van de deelprojecten, wat een lage 'trede' op de ladder impliceert. Anderzijds is door de loop van het project de situatie ontstaan dat hun deelprojecten leidend zijn in de conceptualisatie. Een dergelijke vorm van zelfmobilisatie, waarin deelnemers hun eigen doelen stellen is het hoogste niveau van de ladder (vergelijk Jacobs, 2010).

Dit brengt me tot een nadere overdenking van de notie van participatie binnen collaboratief actieonderzoek. Mijns inziens wordt binnen theorieën over participatie een hoge mate van participatie teveel gelijkgeschaard met een hoge mate van autonomie van deelnemers. Het is paradoxaal dat in Pro Sense de deelnemers enerzijds weinig betrokken zijn bij het neerzetten van de conceptuele kaders van het project, doch hun wensen en belangen (of wat als hun wensen en belangen gepresenteerd wordt door hun leidinggevenden) toch leidend zijn geweest in dit proces. Paradoxaal in deze strekking vind ik ook de opmerkingen van Pilsbury-Pavlish en Dexheimer-Pharris (2012). Aan de ene kant hebben zij het over wederkerigheid: een gelijkwaardige betrokkenheid bij methodologische en pragmatische besluitvorming van alle partijen. Verderop merken zij onder ditzelfde kopje echter op dat men moet streven naar een 'dekolonisatie' van een onderzoeksproces en voorop stellen van de agenda der praktijk. Wat dan naar mijn idee niet bepaald een gedachte is die berust op wederkerigheid. Vanuit deze casestudy zou ik de preposities van dergelijke noties willen nuanceren. Het is een te polariserende notie: een onderzoeksteam wordt bij voorbaat neergezet als kolonisator en de praktijkmensen als gekoloniseerd. Ook zou gesteld kunnen worden dat de niveaus van de participatieladder een te nauwe conceptie van participatie presenteren.

Het projectdesign was op bepaalde fronten niet toegerust op de weerbarstigheid van de praktijk. Anderzijds hebben er interessante, interactieve conceptualisatieprocessen plaatsgevonden. Binnen het onderzoeksteam vonden ook al veel kritische dialogen vanuit verschillende disciplines ontstaan zijn. Dit bracht mij tot de gedachte dat binnen theorieën over collaboratief actieonderzoek meerstemmigheid en dialoog sterk vanuit de dichotomie 'university-community' (Given, 2008) of 'researchers-practitioners' wordt

geconceptualiseerd. Terwijl ook buiten de COP's om sprake was van een multidisciplinair team[16] en sommige onderzoeksteamleden die meerstemmigheid in zichzelf ervoeren.

Conceptualisatie en participatie:

Uit voorgaande discussie wil ik de notie van participatie ook belichten vanuit conceptualisatie binnen CAR. Mijns inziens had in Pro Sense een meer eenduidige keuze gemaakt dienen te worden: of er wordt gewerkt met een verder theoretisch uitgewerkt kader. In dat geval zouden deelnemers meer geconsulteerd worden om hun mening en expertise te delen. Dit zou een lager niveau van participatie inhouden, afgaand op de ladder van Pretty. Echter blijkt uit mijn bevindingen dat heldere kaders voor deze professionals juist als waardevol wordt ervaren. Waarom zou men anders met het al ver uitgewerkte concept 'communicatieve redzaamheid' of 'PBS-methodiek' gaan werken? Je zou welhaast kunnen betogen dat des te gedetailleerder een categorie beschreven is, des te meer de deelnemers capabel zijn om de validiteit van het concept vanuit hun expertise te kunnen beoordelen en aanvullen.
Ofwel zou men er voor kunnen kiezen om conceptualisatie als het doel van het project te bestempelen. Waardoor een meer evoluerend conceptueel model mogelijk tot minder kunstgrepen zou hebben hoeven leiden.

Humanistieke relevantie

Mijns inziens zijn CAR projecten in het algemeen en Pro Sense in het bijzonder als humanistiek relevant te beschouwen in alle aspecten. Allereerst omdat de universiteit voor Humanistiek streeft naar valorisatie in haar onderzoeksprogramma's: "Bij voorkeur worden praktijkvelden vanaf het begin bij de formulering van onderzoeksvragen en onderzoeksopzet betrokken, en participeren zij in de onderzoeksuitvoering"[17]. Pro Sense is een voorbeeld van een dergelijke studie, waarin bovendien de interdisciplinariteit van de Humanistiek naar boven komt. Zowel op methodologisch niveau (mixed-methods) als inhoudelijk (pedagogiek, ontwikkelingspsychologie, onderwijskunde, filosofie, speciaal en regulier onderwijs et cetera). Mijn onderzoek is bedoeld als bijdrage aan de methodologische consolidering van dergelijk gevaloriseerd en interdisciplinair onderzoek.
Daarnaast raakt mijn studie aan de ontwikkeling van het concept 'normatieve professionaliteit'. Het laat een strategie zien van hoe je als onderzoeker processen in je eigen

[16] Vier verschillende faculteiten, twee hogescholen en een universiteit. Bovendien waren op den duur zowel SWV als KAG vertegenwoordigd.
[17] http://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZejxlazIU_10-10-1_Tekst_vernieuwd_onderzoeksprogramma__vastgesteld_.pdf geraadpleegd op 11 juli 2014

onderzoeksproject (Pro Sense) kunt onderzoeken. Dit leidt automatisch tot een reflectie op mijn eigen waarden en normen ten aanzien van mijn eigen onderzoek (zie hoofdstuk 3) en de vraag hoe je je verhoudt tot je context.

Beperkingen onderzoek:

De voornaamste beperking van dit onderzoek is dat de ervaring van de deelnemende professionals, ten aanzien van het conceptualisatieproces in brede zin en hun specifieke aandeel hierin, onvoldoende onderzocht is. Voor een deel is dit een pragmatische keuze: beperkte tijd en omvang van deze studie en een reeds rijke database. Maar ook inhoudelijk en methodologisch zijn er bezwaren. In lijn met mijn deelvragen zou ik vooral geïnteresseerd zijn naar de subjectieve beleving van dit proces door de deelnemers. Iets wat meer in diepte en nuance in diepte-interviews geëxploreerd kan worden (Evers, 2007, p. 24-25). Er zijn echter zeventien deelnemende professionals, waardoor ik een selectie zou moeten maken. Gezien de kleine populatie is het lastig om een goede (theoriegerichte) steekproef te trekken. Groepinterviews zouden organisatorische moeilijkheden opleveren.

Een andere beperking is dat ik niemand vanuit SWV geïnterviewd heb, terwijl deze organisatie wel degelijk van invloed is geweest op het proces van conceptualisatie en dit een interessant, aanvullend perspectief zou zijn geweest.

Een derde beperking is dat ik me op een van de drie centrale concepten heb gericht. Deze focus diende om deze studie af te bakenen en was gezien de opzet van de studie, met drie afzonderlijke lijnen, goed onderzoekbaar. Een overzicht van de conceptualisatieprocessen binnen de gehele studie is hiermee niet gegeven.

Een vierde beperking vond ik vooral in de literatuur over collaboratief actieonderzoek designs. Het model van Elliot (1991) is sterk omdat iteratie tussen de verschillende fasen geïncorporeerd heeft. Voor dit onderzoek is het model van - respectievelijk - Lewin en Elliot echter te beperkt bruikbaar. Collaboratief actieonderzoek is sterk gericht op relationele kennis- en theorievorming dat contextfactoren grote invloed hebben op het ontwerp en verloop van de onderzoekcyclus (Yang & Yu, 2006; Greenwood & Levin, 2007; Pilsbury-Pavlish & Dexheimer-Pharris, 2012, p. xvi-ii). In het model van Elliot wordt niet expliciet stilgestaan bij de inclusie van externe belanghebbenden en contextfactoren die het collaboratieve proces beïnvloeden. Greenwood & Levin (2007) hebben een model waarin dit meer verdisconteerd is, doch is hun model tamelijk algemeen op kenniscocreatie gericht en minder bruikbaar voor de analyse van specifieke theorievormingsprocessen zoals conceptualisatie. Het model van Pilsbury-Pavlish en Dexheimer-Pharris (2012) veronderstelt

weer een vrij linear verloop van de verschillende fasen van onderzoek, iteratie tussen de afzonderlijke fasen wordt nauwelijks beschreven.
Mijn eigen rol als onderzoeker is misschien niet zozeer een beperking als wel een aspect dat nog extra belicht kan worden. Het zoeken naar een fijzinnige balans tussen afstand en nabijheid (vergelijk Maso & Smaling, 2004) is hierbij het centrale thema geweest. Me dunkt dat gezien de relatief kleine en specifieke doelgroep – het onderzoeksteam – dit fenomeen ook lastig anders onderzocht had kunnen worden dan van binnenuit. Voordeel was dat er, zoals ik in hoofdstuk 3 betoog, al een klimaat was van dergelijk 'insider' onderzoek. Als dit klimaat er niet was had ik misschien nog meer moeten investeren in de relaties met mijn collega's of ik had meer 'versluierd' moeten onderzoeken. Dit heeft weer het nadeel dat wanneer je in het geheim opereert of veinst je het risico op overidentificatie of ontmaskering vergroot (Maso & Smaling, 2004, p. 104).

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

- Voor een vervolgonderzoek zou een discoursanalyse binnen het project kunnen worden verricht. Bijvoorbeeld rondom de thematiek van participatie van deelnemers zou het interessant zijn om vanuit alle betrokkenen te weten te komen hoe zij hier tegenaan kijken en welke set van (impliciete) waarden en belangen zij hanteren. Ook het bevragen en analyseren van eenieders epistemologische en methodologische opvattingen ten aanzien van collaboratief actieonderzoek zou interessant zijn. Een discoursanalyse is uitermate geschikt voor het analyseren van machtsstructuren en onderliggende assumpties en mensbeelden. Een dergelijk onderzoek zou complementair zijn ten aanzien van deze studie, aangezien de ervaring van de deelnemende onderwijsprofessionals onvoldoende in kaart is gebracht.
- In deze thesis heb ik me gefocust op een concept binnen het gehele conceptuele raamwerk der project. Het zou interessant zijn om de conceptualisatie van bijvoorbeeld pedagogische sensitiviteit als een andere casus te onderzoeken en de uitkomsten van dit proces te vergelijken (theoretische replicatie; Yin, 1994).
- Als aanbeveling voor CAR mixed-methods projecten zou ik op basis van deze *case study* adviseren om als men kiest om met 'thema gecentreerde' deelprojecten te werken bij voorbaat de onderlinge vergelijkbaarheid vast te stellen. Er zou gekozen kunnen worden om bijvoorbeeld binnen een organisatie een bepaalde casus en/of methodiek te belichten vanuit verschillende schoolcontexten. Op zo'n manier zouden er meerdere casestudies, want meerdere analyse-eenheden, uitgevoerd worden. Doch zouden theoretische replicatieredeneringen eerder mogelijk zijn. Op een dergelijke wijze werk je ook met wat er

leeft in een praktijk en heb je meer kans op ‘bovenlokale’ kennis. Wel zou ik adviseren om intensievere begeleiding vanuit een onderzoeksteam te organiseren, voornamelijk bij de dataverzameling. Vanuit een dergelijk design zou je veeleer tot een verrijzend conceptueel kader komen.

Wanneer je echter bepaalde brede thematiek nader wil exploreren of ook concepten wil verkennen waar geen kant- en- klare methodieken voor beschikbaar zijn op de scholen zou je wellicht meer de benadering van Westhues et al. (2008) kunnen kiezen. Zij streefden in drie fasen naar een zich uitkristalliserend conceptueel raamwerk. In de eerste fasen voerde het onderzoeksteam literatuurstudie en expertinterviews uit. Simultaan daaraan werden focusgroepen met enkele representatieve[18] buurtbewoners gehouden en hun visie op bepaalde concepten gevraagd. Op basis van onder meer deze drie strategieën werden de concepten uit de vraagstelling geoperationaliseerd en surveys samengesteld om in het gehele district te verspreiden. Alvorens deze uitgezet zouden worden werden deze vragenlijsten in dezelfde focusgroepen voorgelegd aan de buurtbewoners, die advies geven over de inhoud en manier van vragen stellen.

Hierbij is minder ruimte voor gemeenschapsleden als onderzoekers, doch is hun inhoudelijke inspraak groter.

[18] Bepaalde selectie uit een etnische minderheid die in de stad woonde.

7. BRONNEN

Ahlström, P., Nilsson, F. & N.G. Olve (2007) *Mobilising and Nurturing Collaboration in Research – the Value of Focused Imagination*. International Journal of Action Research, 2007, Volume 3: Issue 3 , pp. 297-323.

Argyris, C., Putnam, R. & McLain-Smith, D. (1985) *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Babbie, S. (2007) *The practice of social research*. Belmont: Thomason Higher Education

Burns, A. (1999) *Collaborative action research for English language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cutcliffe, J. R. & McKenna, H. P. (2005) *The essential concepts of nursing. Building blocks for practice.* Edingburgh: Elsevier Churchill Livingstone.

Delanty, G. & Strydom, P. (2010) *Philosophies of social science. The classic and contemporary readings.* Maidenhead: Open University Press.

Elliot, J. (1991) *Action research for educational change. Developing teachers and teaching series.* Philadelphia: Open University Press.

Engel, R. J. & Schutt, R. K. (2010) *Fundamentals of social work research.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Evers, J. (2007) *Kwalitatief interviewen: kunst en kunde*. Den Haag: Lemma.

Feldman, A. (2007) *Validity and quality in action research*, Educational Action Research, Volume 15: Issue 1, pp. 21-32.

Fontys OSO (2011) *De Pedagogische Professional voor het Voetlicht* [projectplan Fontys OSO] Tilburg: eigen uitgave.

Gergen, K. J. (2009) *Relational being. Beyond self and community.* Oxford: Oxford University Press.

Given, L. M. (red.) (2008) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods. Volume 1.* Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.

Greene, J. C. (2007) *Mixed methods in social inquiry.* San Francisco: Jossey-Bass.

Heron, J. & Reason, P. (2001) *The practice of co-operative inquiry: research 'with' rather than 'on' people.* In: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) (2001) *Handbook of action research. Participative inquiry & practice.* Londen: Sage Publications Ltd.

Houweling, L., Kuiper, C. & H. Letiche red. (2010) *Praktijkgericht onderzoek in de praktijk. Een spraakmakend project.* Den Haag: Boom Lemma.

Jacobs, G. (2010) *Conflicting demands and the power of defensive routines in participatory action research.* International Journal of Action Research. Volume 8: issue 4, pp. 367-386
Kaplan, A. (2009) *The conduct of inquiry.* New Jersey: Transaction Publishers.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005) *Participatory action research: communicative action and the public sphere.* In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (edit.) *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third edition.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Levin, M. & Martin, A. W. (2007) *The practice of educating action researchers: the possibilities and obstacles for higher education.* International Joural of Action Research. Volume 5: issue 3. pp. 219-229.

Maso, I. & Smaling, A. (2004) *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.

Morse, J.M. (2004) *Constructing qualitatively derived theory: concept construction and concept typologies*. Journal of Qualitative Health Research 2004 Volume 14: Issue 1. pp. 1387-1395.

Nuopponen, A. (2010) *Methods of concept analysis. Towards systematic concept analysis*. LSP Journal, Volume 1: Issue 2 , pp. 5-14.

Penrod, J. & Hupcey, J. E. (2005) *Enhancing methodological clarity: principle-based concept analysis*. Journal of Advanced Nursing, Volume 50: Issue. 4, pp. 403–409.

Pillsbury-Pavlish, C. & Dexheimer-Pharris, M. (2012) *Community-Based Collaborative Action Research: A nursing approach.* Burlington: Jones & Bartlett Learning.

Pine, R. (2009) *Teacher action research*. *Building knowledge democracies.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Reason, P. (1994) *Three approaches to participative inquiry*. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 324-339). Thousand Oaks: Sage Publications.

Sagor, R. (1993) *How to conduct collaborative action research.* Alexandria: ASCD Publishers

Smaling, A. (2008) *Dialoog en empathie in de methodologie*. Amsterdam: SWP.

Tavecchio, L. & Gerrebrands, M. (2012) *Bewijsvoering binnen praktijkgericht onderzoek. Methodologische en wetenschapstheoretische reflecties op de onderbouwing van professionele interventies.* Den Haag: Boom Lemma.

Ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R. & G. Ledoux (2010) *Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument*. Pedagogische Studiën. Volume 87: Issue 5. pp. 313-333

Westhues, A., Ockchocka, J., Jacobsen, N., Simich, L., Maiter, S., Janzen, R., & A. Fleras (2008) *Developing Theory From Complexity: Reflections on a Collaborative Mixed Method Participatory Action Research Study.* Journal of Qualitative Health Research**,** Volume 18: issue 5, pp. 701-717.

Voogt, J. & Roblin, N. P. (2010) *21st century skills. A discussion paper*. Enschede: Universiteit van Twente [eigen publicatie]

Yang, C. H. & Yu, Y. C. (2006) *Exploring Inter-professional Collaboration within Action Research Group in Health Care Sectors*. Asian Journal of Health and Information Sciences, Volume 1, isssue 2, pp. 152-162.

Yin, R. K. (1994) *Case study research. Design and methods.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Digitale bronnen

Goei, S.L., Nelen, M., Oudheusden, van, M., Bruïne, de, E., Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorl, B. & R. Blok (2011) *Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS*. Gevonden op 22-07-2014 op
http://www.swpbs.nl/files/538/artikel_swpbs_remediaal_deel_1.pdf

Herpen, van, M. & Esch, van, W. (2006) *Serie onderwijsconcepten: ErvaringsGericht Onderwijs.*
Gevonden op 22-07-2014 op:
http://www.jsw -
online.nl/assets/documentenservice_zen/jsw/archief/2006/08_april_2006/jrg90-nr8-vanherpen-vanesch-serieonderwijsconceptenervaringsgerichtonderwijs.pdf

Herpen, van, M. (2008) *Duurzaam opvoeden en ontwikkelen.* Gevonden op 21-07-2014
http://www.marcelvanherpen.nl/download/artikelen/A%20Duurzaam%20Opvoeden%20en%20Ontwikkelen%20basisartikel%20en%20boek.pdf

Jansz, U. & Wit, de A. (juli, 2013) Werkboek Masteronderzoek Universiteit voor Humanistiek 2013-2014. Gevonden op 11 juli 2014 op
http://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZkehayyIaD_afstudeeronderzoek_13-14.wb.pdf

Onderzoeksprogramma Universiteit voor Humanistiek 2013-2014. Gevonden op 11 juli 2014 op: http://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZejxlazIU_10-10-1_Tekst_vernieuwd_onderzoeksprogramma__vastgesteld_.pdf

Riel, M. (2010). *Understanding Action Research.* Center For Collaborative Action Research, Pepperdine University (Last revision Sep, 2013).Gevonden op 3 maart 2014 op http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html.

Tilburg University (2014) Betrouwbaarheid en validiteit. Gevonden op http://www.tilburguniversity.edu/nl/studenten/vaardigheden/spsshelpdesk/edesk/betrouwb op 15-07-2014

8. BIJLAGEN

Appendix I: Mindmap Communicatieve redzaamheid

Appendix II: TRACÉLIJST LITERATUURORIËNTATIE

Online journals

Artikelen uit "**Journal for educational action research**". Tijdschrift dat door mijn begeleider getipt is. Zoektermen: "theory development ; concept analysis; concept development; theory forming; theory building complexity; validity; collaborative action research". Het betreft de titels:

- Feldman, A. (2007) Validity and quality in action research, Educational Action Research, Volume 15, No. 1, pp. 21-32

Artikelen uit **"International Journal of Action Research".** Zoektermen "collaboration; collaborative action research; theory forming ; theory construction; theory development; concept development". Artikel:

- Ahlström, P., Nilsson, F. & N.G. Olve (2007) *Mobilising and Nurturing Collaboration in Research – the Value of Focused Imagination*. International Journal of Action Research, 2007, volume 3, issue 3 , pp. 297-323
- Levin, M. & Martin, A. W. (2007) The practice of educating action researchers: the possibilities and obstacles for higher education. International Joural of Action Research. Volume 5: issue 3. pp. 219-229.

Libgen.org: online database van wetenschappelijke literatuur

Zoekterm "collaborative action research"

9. Burns, A. (1999) *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
10. Sagor, R. (1993) *How to conduct collaborative action research.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Via tip begeleider

Morse, J.M. (2004) *Constructing qualitatively derived theory: concept construction and concept typologies*. Qualitative Health Research 2004 Volume 14, pp. 1387-1491

Yin, R. K. (1994) *Case study research. Design and methods.* Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Projectplan Pro Sense

Onderstaande titel wordt op pagina 16 van het projectplan van Pro Sense aangehaald.Het boek

van deze auteurs vond ik in de bibliotheek van de Universiteit voor Humanistiek.

11. Houweling, L., Kuiper, C. & H. Letiche red. (2010) *Praktijkgericht onderzoek in de praktijk. Een spraakmakend project.* Den Haag: Boom Lemma

Studieliteratuur

Het betreft titels die ik eerder tijdens mijn studie gelezen heb:

Argyris, C. Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985) *Action science. Concepts, methods and skills for research and intervention.* San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers

Babbie, S. (2007) *The practice of social research*. Belmont: Thomason Higher Education

Delanty, G. & Strydom, P. (2010) *Philosophies of social science. The classic and contemporary readings.* Maidenhead: Open University Press

Evers, J. (2007) *Kwalitatief interviewen: kunst en kunde*. Den Haag: Lemma

Greene, J. C. (2007) *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bays

Maso, I. & Smaling, A. (2004) *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom

Smaling, A. (2008) *Dialoog en empathie in de methodologie*. Amsterdam: SWP

Tavecchio, L. & Gerrebrands, M. (2012) *Bewijsvoering binnen praktijkgericht onderzoek. Methodologische en wetenschapstheoretische reflecties op de onderbouwing van professionele interventies*. Den Haag: Boom Lemma

Sneeuwbalmethode

In de bronnenlijst van het artikel van Morse (2004) staan diverse bronnen uit 'Journal of Advanced Nursing'. Dit tijdschrift heb ik online geraadpleegd via de site van de bibliotheek der universiteit Utrecht (http://sfx.library.uu.nl/utrecht/az), gebruik makende van de zoektermen 'concept development' en 'concept analysis'. Hier vond ik de volgende artikelen

12. Penrod, J. & Hupcey, J. E. (2005) Enhancing methodological clarity: principle-based concept analysis. Journal of Advanced Nursing, Volume 50, No. 4, pp. 403–409

Ook heb ik in het zelfde tijdschrift gezocht als waarin het artikel van Morse is verschenen: "Qualitative Health Research" met de zoektermen: "collaborative research; theory forming ; theory development ; concept development". Hier heb ik het artikel van Westhues et al. Gevonden:

- Westhues, A., Ockchocka, J., Jacobsen, N., Simich, L., Maiter, S., Janzen, R., & A. Fleras (2008) *Developing Theory From Complexity: Reflections on a Collaborative Mixed Method Participatory Action Research Study.* Qualitative Health Research May 2008 Volume 18, pp. 701-717

Volgend bron heb ik uit de literatuurlijst van het boek van Pillsbury-Pavlish en Dexheimer-Pharris gehaald:

13. Israel, B. A., Eng, E., Schulz, A. J. & Parker, E. A. (2005) *Methods in Community-Based Participatory Research for Health*. San Fransisco: Jossey-Bass

Google

Via de zoekterm "collaborative action research" kwam op ik op de site van Collaborative Action research Network. Hier trof ik het artikel:

- Riel, M. (2010). *Understanding Action Research.* Center For Collaborative Action Research, Pepperdine University (Last revision Sep, 2013).

Google Books

Zoekterm "concepts nursing", "nursing studies concepts", "concept development nursing"

14. Cutcliffe, J. R. & McKenna, H. P. (2005) *The essential concepts of nursing. Building blocks for practice.* Edingburgh: Elsevier Churchill Livingstone (NB: later hard-copy besteld online)

Zoekterm "collaborative action research knowledge building", "collaborative action research theory building", "collaborative action research concept building", "collaborative action research nursing"

15. Pine, R. (2009) *Teacher action research. Building knowledge democracies* Thousand Oaks: Sage Publications Ltd

16. Pillsbury-Pavlish, C. & Dexheimer-Pharris, M. (2012) *Community-Based Collaborative Action Research: A nursing approach.* Sudbury: Jones & Parlett Learning

Bibliotheek UvH

Een aantal werken ben ik toevallig tegengekomen in de bibliotheek van de Universiteit voor Humanistiek te Utrecht of heb ik gezocht in de sectie 'sociale wetenschap'. Al werkende aan mijn scriptie in de computerruimte der bibliotheek viel mijn oog op het 'Handbook of Action research' alsook de 'Sage encyclopedia of qualitative research methods'. Titels:

17. Creswell, J. W. & Plano- Clark, V. L. (2011) *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks: Sage Publications
18. Given, L. M. (red.) (2008) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods. Volume 1.* Thousand Oaks: Sage Publications Ltd
19. Heron, J. & Reason, P. (2001) *The practice of co-operative inquiry: research 'with' rather than 'on' people.* In: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) (2001) *Handbook of action research. Participative inquiry & practice.* Londen: Sage Publications Ltd

APPENDIX III: TOPIC-LIST INTERVIEWS

Conceptualisatie

- Hoe kijk je terug op de uitwerking van het concept ‘duurzame ontwikkeling’?

(bullets:

- Gezamenlijke constructie
- Operationalisatie
- Verhouding kwalitatief – kwantitatief
- Wisseling van termen (Duurzame ontwikkeling, Brede ontwikkeling, Communicatieve redzaamheid, Sociale redzaamheid, Sociaal-communicatieve aspecten, Meervoudige ontwikkeling)
-

Participatie en kennis co-creatie/ ‘action learning’

- Hoe kijk je terug op de participatie van de deelnemers (vooral m.b.t. het uitwerken van het concept D.O.)?

(bullets:

- mate van deelname
- vorm van deelname
- succesvolle en belemmerende factoren
- succesvolle en minder succesvolle momenten tijdens het project)

Aanvullend:

- Grote verloop in deelnemende partijen en personen. Moeizaam gevuld krijgen van de COP’s (ben je het daar mee eens?) Voldoende rekening gehouden in design met uitval en/of late instroom van participanten? Hoe kijk je terug op de aanpassingen in het projectdesign? Heeft dat hiermee te maken?
- Praktische en methodologische keuzes
- Burgerschapsdimensie zie ik meerdere keren terugkomen belangrijke dimensie in het projectplan en literatuurstudie, maar steeds punt van discussie.

APPENDIX IV: VOORSTELLEN DEELPROJECTEN

Deelproject 1

Onderzoeksvraag luidt: '*Hoe kan een leerkracht in een groep van 30 kinderen, inclusief onderwijs geven?'*. In dit deelproject wil men zich richten op de pedagogische sensitiviteit van de leraar op een school waar een doorgaande leerlijn in ontwikkeling is. Er wordt hier gewerkt met combinatiegroepen waarin kinderen met eigen doelen en begeleiding kunnen werken op hun ontwikkelingsniveau. Wanneer het aankomt op een focus op duurzame ontwikkeling in sociale en/of communicatieve aspecten laat dit voorstel volgens het team een vrij algemene, brede focus zien. Zeker doelen en vragen rondom de kindontwikkeling moeten specifieker volgens het team. De beoogde populatie is tussen de tien en veertien (Document deelprojectenbespreking 28-3-2014).

Deelproject 2

Onderzoeksvraag luidt: '*Hoe kunnen wij de voorzieningen inzichtelijk maken in het samenwerkingsverband?'* . Met als toelichting: 'Voorzieningen zijn bedoeld om kinderen met speciale onderwijs- en zorgbehoeften extra ondersteuning te bieden op verschillende gebieden. Het betreft hier 'leergebieden' zoals taal en rekenen en voorzieningen die zich vooral richten op sociaal emotionele ontwikkeling.' (Document deelprojectenbespreking 28-3-2014). Als interventies stellen deze professionals voor om een reeks interviewgesprekken te houden met coördinatoren, leraren en leerlingen die de voorzieningen gebruikt hebben. Hiervoor willen ze de eerder aangehaalde 'Dialoogwijzer' als format gebruiken. Duurzame ontwikkeling wordt (wederom) vrij breed geformuleerd als sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook hier stelt het onderzoeksteam dat nadere specificering op dit gebied nodig is. De doelgroep leerlingen sluit deels aan (Ibid.).

Deel project 3

Onderzoeksvraag luidt: '*Op welke wijze maken wij de leerkracht pedagogisch sensitiever voor kinderen die minder om aandacht vragen op het gebied van presteren en ontwikkelen*.' Door de begeleider wordt opgemerkt dat dit deelproject pas net gestart is en een week later verdere gesprekken volgen over de focus en planning. Ook bij dit project merken collega's op dat verdere afbakening met betrekking tot duurzame ontwikkeling nodig is. De doelgroep leerlingen sluit deels aan (Ibidem.)

Deelproject 4

Onderzoeksvraag luidt: *'Wat draagt het invoeren van een schoolbreed beloningssysteem (volgens PBS methode) bij aan de pedagogische sensitiviteit van de leerkrachten op school*

X?'. Wederom merkt men op dat ook de beoogde gevolgen voor het sociaal functioneren van de kinderen opgenomen moet worden in de vraagstelling. Daar het een kleine school betreft met drie of vier groepen zijn er te weinig leerlingen in de categorie tien tot veertien. De hele school doet mee, wordt besloten (Ibidem.).

Deelproject 5

Doelstelling van dit deelproject is: 'Toetsten van de effecten van het PBS implementatie traject op de vijf scholen binnen ons SWV. We gaan kijken of er een toename is van de pedagogische vaardigheid van de leerkracht. We willen het effect weten van wat de training oplevert ten aanzien van de houdingskenmerken.' (Ibidem.) Hier lijkt duurzame ontwikkeling meer gedefinieerd in termen van sociale houdingskenmerken die met de PBS-methode beoogd worden.

Deelproject 6

Onderzoeksvraag luidt: '*Welke invloed heeft het bewust inzetten van een interventie op het gebied van pedagogische sensitiviteit bij de docent, op het communicatief functie gebruik van de cluster 2 leerling?'*. Bij dit onderzoek wordt meer aangesloten bij het concept communicatieve redzaamheid, de specifieke communicatieve functies of vaardigheden die in de lijst van KAG genoemd worden. Het is dan ook een medewerker van het KAG. De doelgroep leerlingen sluit deels aan (Ibidem.).

Deelproject 7

Onderzoeksvragen luiden: '*In welke mate heeft interventie invloed op de pedagogische sensitiviteit van de pabostudent?' En 'In welke mate heeft de verhoogde ped. sens. van de pabostudent invloed op de duurzame ontwikkeling bij hun leerlingen?'*. Dit deelproject maakt onderdeel uit van een training die een van de betrokken lectoren aanbiedt voor studenten. De onderliggende gedachte is dat door het trainen van pabostudenten je indirect de duurzame ontwikkeling van kinderen verhoogt. Het team geeft aan te willen kijken of dit project in het Pro Sense project ingebed kan worden, daar het feitelijk van buiten het project ingebracht wordt. De directeur van het SWV heeft aangegeven mee te willen werken aan het project, waardoor ook professionals van de scholen van SWV kunnen deelnemen als cursisten.

Deelproject 8

Dit project is een idee voor een vervolgonderzoek op de master van de betreffende docent. Zij heeft een masteronderzoek gedaan naar ouderbetrokkenheid. Volgens de begeleider zou een verband gelegd kunnen worden met de thematiek van het Pro Sense project. Zij heeft de week er op een afspraak met deze professional. (Ibidem.)

Deelproject 9

Betreft eveneens vervolgonderzoek op een eerder afgeronde masterthesis. Is een basisschooldocent die zijn leerlingen heeft geïnterviewd over de pedagogische sensitiviteit van hem als leerkracht. Het is mogelijk om bovenbouwleerkrachten – en leerlingen te betrekken op zijn school. Ook omdat deze professional gemotiveerd is om te participeren wordt dit project als kansrijk beschouwd (Ibidem.)

Deelproject 10

Dit deelproject is op het laatste moment veranderd. Inhoudelijk heeft het betrekking op de pedagogische relatie tussen docent en dove en slechthorende kinderen. Deelaspecten van het concept communicatieve redzaamheid zouden hier onderzocht worden. Of dit deelproject tijdtechnisch gaat passen is nog de vraag. (Ibidem.)

APPENDIX V: FORMAT DEELPROJECTEN DEFINITIEF

“ Per deelproject:
Een ingevuld onderzoeksplan met daarin:

- **Eén of twee concrete doelen op leerlingniveau**; welk concreet gedrag op communicatief en/of sociaal gebied hopen de leerkrachten na afloop van de interventie meer of anders te zien? Geef hierbij aan om hoeveel leerlingen het gaat en een omschrijving van het huidige gedrag.
- Een beschrijving van de **gekozen interventie** *(bijvoorbeeld uit de PBS methodiek)* en *beleggen van intervisiebijeenkomsten met deelnemende collega's*[19] . Hoe ziet iedere bijeenkomst eruit? (op basis van het overzicht interventies; maak eventuele aanpassingen voor dit deelproject helder)

(…)
<u>Per bijeenkomst:</u>
(…)Tijdens alle bijeenkomsten *met collega's* worden door de onderzoeker ***beeld- of geluidsopnames*** gemaakt van de gehele bijeenkomst en worden de ***hoofdlijnen*** van de bevindingen en de voornemens met elkaar op **een *flap*** gezet. De opnames en flaps worden aan de begeleidend CoP leider gegeven.
(…) Tijdens de 1e bijeenkomst is het in ieder geval de bedoeling dat de onderzoeker de werkwijze van de interventie uitlegt aan deelnemende collega's. Het is van belang dat daarin het volgende aan de orde komt:

- De operationalisering van het begrip pedagogische sensitiviteit, zoals in de vragenlijst beschreven;
- De leerdoelen voor de leerlingen; welk concreet gedrag op communicatief en/of sociaal gebied hopen de leerkrachten na afloop van de interventie meer of anders te zien? Hoe kan PS daaraan bijdragen?
- Het doel en de werkwijze van het maken van opnames of beschrijvingen en de werkwijze tijdens de intervisiebijeenkomsten;
- Het tijdpad, het aantal bijeenkomsten en de volgorde van het inbrengen van opnames of beschrijvingen;
- De gegevens die verzameld moeten worden tijdens en tussen de bijeenkomsten;
- De keuze voor een kritisch of 'bumpy' moment in de interactie met leerlingen dat moet worden gemaakt door de inbrengers. Dit is een moment dat een vraag, spanning of een dilemma oplevert. De keuze voor het moment is gerelateerd aan de pedagogische sensitiviteit van de leraar en het werken aan de leerlingdoelen die tijdens het deelproject centraal staan.

Tijdens bijeenkomst 2 tot en met 4 worden opnames of beschrijvingen ingebracht die besproken worden aan de hand van de volgende vragen:

- Welke signalen nam je waar?
- Wat was je idee/gevoel hier, hoe interpreteer(de) je dit?
- Wat is/was het idee van de leerling?
- Welke vraag, spanning of dilemma riep dit op?
- Wat was je keuze en de reden van je keuze?
- Hoe verhoudt zich dit tot een passende of getimede respons?
- Hoe verhoudt zich dit tot je a. onderwijsdoelen – b. relatie met de leerling?

Aan het einde van iedere bijeenkomst wordt door iedere leerkracht een voornemen gemaakt (noteren in het logboek):

[19] Tekst in cursief is toevoeging van mijzelf ten behoeve van de begrijpelijkheid voor externe lezers.

‘In een volgend ‘kritisch’ moment neem ik mij voor dat ik …….., zodat ik dan (en/of) alert signalen waarneem, ‘neutraal’ interpreteer, me verplaats in de positie van de leerling,
een passende respons geef, een getimede respons geef, de relatie bevordert.
De logboeken hoeven niet te worden ingeleverd. De **voornemens per sessie moeten wel genoteerd worden in de evaluatie** (eventueel als bijlage).
Tussen de bijeenkomsten door maakt iedere deelnemende leerkracht **logboeknotities** over een succesvol en minder succesvol moment in een complexe interactie in relatie tot het voornemen dat aan het einde van de voorgaande bijeenkomst is gemaakt. Deze logboeknotities hoeven niet te worden ingeleverd, maar worden wel **verwerkt in de evaluaties**.

Na afloop van de interventie
Na afloop van de interventie schrijft iedere leerkracht **een evaluatie** over wat de interventie voor hem/haar heeft betekend ten aanzien van de aspecten van pedagogische sensitiviteit en wat de waarde van de intervisie momenten is geweest. Ook worden de **doelen op leerlingniveau geëvalueerd** met een omschrijving van hoe het gedrag op communicatief en/of sociaal gebied concreet veranderd is. De leerkracht vult **voor minimaal 5 leerlingen een schaalvraag** in: hij/zij geeft de leerling per doel een rapportcijfer voor- en na de interventie en beschrijft of -en waardoor- er (geen) verschil is.
Achteraf wordt de **vragenlijst pedagogische sensitiviteit** nogmaals afgenomen bij leraren en leerlingen, aangevuld met een **leerling-evaluatie van het eigen gedrag** zoals omschreven in de leerdoelen. Dit gebeurt d.m.v. dezelfde **schaalvraag** als de leerkracht invult: de leerling geeft zichzelf per doel een rapportcijfer voor- en na de interventie en beschrijft of -en waardoor- er (geen) verschil is.

“Schaalvraag meting leerlingdoelen

Ik heb de laatste tijd gewerkt aan (/geleerd om) ……*doel opnemen in termen van concreet leerlinggedrag*….
Toen het carnavalsvakantie was, zou ik mezelf hiervoor een ….. geven *(rapportcijfer of beoordeling die de leerling gewend is)*
Nu zou ik mezelf hiervoor een …. geven *(rapportcijfer of beoordeling die de leerling gewend is)*
Het verschil tussen de carnavalsvakantie en nu komt vooral door
……
……
……
……
……

Dit vraag je per leerlingdoel, dus maximaal 2 vragen. Aandachtspunt: maak het zo concreet mogelijk, zodat leerlingen zichzelf hierop goed kunnen inschatten.

Evt. te gebruiken in plaats van rapportcijfer:

Helemaal niet goed	Niet goed	Niet goed, niet slecht	Goed	Heel goed

“

Aanvullende metingen kunnen, eventueel in overleg met de CoP leiders van onderzoekslijn 2, geselecteerd of ontwikkeld worden. Een idee voor bepaalde doelgroepen is het voeren van een evaluatiegesprek met behulp van picto’s.
Er vindt per deelproject een **afsluitend interview** plaats om de leerprocessen die hebben plaatsgevonden tijdens de interventie in kaart te brengen. In dit interview worden vragen gesteld vanuit alle drie de lijnen. Dit vindt plaats na de zomervakantie en gebeurt door H. en K.

Verslaglegging in de periode van september tot december 2014

[*Planning voor de verslaglegging, AS*] “ (document dataverzameling en verslaglegging PS, 16-5-2014).