

Kennis-maken met de begeleiding van actieonderzoek

De laatste jaren staat actieonderzoek weer volop in de belangstelling. Veel lerarenopleidingen geven dit type onderzoek een prominente plaats in hun bachelor-of mastercurriculum. De lerarenopleiders willen een omgeving scheppen waarin de student kan leren over onderzoek en door onderzoek. Het blijkt voor de opleiders echter niet altijd makkelijk om hun studenten in deze nieuwe onderzoekstaak te begeleiden. In de onderzoeksliteratuur is men het er over eens dat de begeleiding bij actieonderzoek van doorslaggevend belang is (Ponte, 2002; Ponte, Ax, Beijaard & Wubbels, 2004; Thornley, Parker, Read & Eason, 2004; Berger, Boles & Troen, 2005; McLaughlin, Black Hawkins & Townsend, 2005), maar gek genoeg richt slechts een beperkt aantal studies zich op dit onderwerp (Ponte, 2002; Cochran-Smith, 2003; Ponte, Beijaard & Ax, 2004). Voor het succes van actieonderzoek is het daarom van groot belang dat we meer te weten komen over deze begeleiding.

Hoe kun je studenten nu het beste begeleiden in hun actieonderzoek? Wat vraagt dit van een begeleider?

Met dit artikel willen we een bijdrage leveren aan de professionalisering van de lerarenopleiders die studenten in actieonderzoek begeleiden. We zullen aan de hand van het onderzoek van Cornelissen (2006) kenmerken beschrijven die de begeleiding van actieonderzoek typeren. Op grond van deze beschrijving zullen we enkele concrete aanbevelingen doen ten aanzien van de professionalisering van onderzoeksbegeleiders binnen een lerarenopleiding.

Dit artikel start met een korte uiteenzetting van het theoretisch kader, de onderzoeksvragen en de onderzoeksmethodologie. Daarna volgt een samenvatting van de onderzoeksuitkomsten. Hierin zullen de begeleidingskenmerken van actieonderzoek worden beschreven. We sluiten het artikel af met enkele discussiepunten en aanbevelingen.

Theoretisch kader

Als we actieonderzoek gaan gebruiken zonder dat we stilstaan bij de karakteristieken van deze methode, kan dit leiden tot verkeerde interpretaties. Zo wordt actieonderzoek bijvoorbeeld gemakkelijk verkeerd geïnterpreteerd vanuit een 'traditionele' onderzoeksbenadering. In deze traditionele benadering staat de ontwikkeling van algemeen geldende kennis centraal, terwijl het in actieonderzoek nu juist draait om de ontwikkeling van eigen kennis in de eigen specifieke situatie. Het is daarom goed om aan het begin van dit artikel deze uitgangspunten te verhelderen voordat we verder gaan met de beschrijving van de begeleidingskenmerken.

In dit artikel zien we actieonderzoek vooral als een methode die zich richt op het ontwikkelen van kennis die zowel praktisch als kritisch-emancipatorisch is. Met praktisch bedoelen we dat de leraren en hun begeleiders gezamenlijk zoeken naar wat de beste manier van handelen is in hun eigen praktijksituatie (Grundy, 1987). Met kritisch-emancipatorisch bedoelen we dat leraren worden uitgedaagd tot kritische reflectie en in staat zijn om zelf veranderingen aan te brengen in hun situatie (Grundy, 1987). Op basis hiervan is in dit onderzoek gekozen voor de vier karakteristieke uitgangspunten van actieonderzoek, die Ponte (2002) heeft geformuleerd. Daarnaast is het tweede uitgangspunt aangevuld met een element uit de definitie van McNiff en Whitehead (2002, p.16).

We achten het namelijk essentieel dat leraren tijdens hun actieonderzoek expliciete aandacht blijven geven aan de bijbehorende validiteitkwesties (zie Zeichner & Noffke, 2001). Het praktijkgerichte karakter van actieonderzoek ontslaat je immers niet van de plicht om aan anderen duidelijk te maken welke waarde je onderzoeksgegevens en uitkomsten vertegenwoordigen (Zeichner et al., 2001).

We komen dus tot de volgende uitgangspunten

- 1 Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het handelen van leraren en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.
- 2 In actieonderzoek reflecteren leraren op basis van systematisch verzamelde informatie en *gevalideerde gegevens*.
- 3 Actieonderzoek gebeurt in dialoog met collega's binnen en buiten de school.
- 4 Bij actieonderzoek worden leerlingen (of andere doelgroepen) als belangrijke bron van informatie gebruikt.

Leraren die op deze manier actieonderzoek uitvoeren, kunnen hun eigen professionele kennis ontwikkelen. Ponte (2002) laat in haar onderzoek zien

AUTEUR(S)

Frank Cornelissen,
Technische Universiteit
Eindhoven (ESoE) en
Fontys Hogescholen (OSO)

Ellen van den Berg
Hogeschool Edith Stein,
Hengelo en Universiteit
Twente, Enschede

| | | |
|-----------------------|---|--|
| Taken | De procedureel-methodische uitvoering van het actieonderzoek (Ponte, 2002, p.67-69). Hier staat de methode van actieonderzoek centraal. | |
| Communicatie | De interactie binnen de begeleidingssetting (Ponte, 2002, p.70-72). Hier staat de interactie tussen de leraren en de begeleiding centraal. | |
| Kennisgebieden | De ontwikkeling van professionele kennis in drie kennisgebieden, namelijk: het ideologische, technologische en empirische gebied (Ponte 2002, p.63-67). | |
| | <i>Ideologische kennis</i> | De 'gewenste werkingen' van het onderwijs van de leraren. Het verwijst naar het begrip dat de leraren hebben van hun onderliggende normen, waarden en de daaruit voortvloeiende doelen die ze met hun studenten willen bereiken. |
| | <i>Technologische kennis</i> | De 'gewenste verschijningsvormen' van het onderwijs van leraren. Het verwijst naar het begrip dat leraren hebben van methoden, technieken en strategieën die ze willen inzetten om hun doelen te bereiken. |
| | <i>Empirische kennis</i> | De relatie tussen de 'feitelijke werking' en de 'daadwerkelijke effecten' in het onderwijs van de leraren. Het verwijst naar het begrip dat de leraren hebben van de onderwijskundige werkelijkheid. |

Tabel 1: De drie dimensies van professionele kennisontwikkeling

dat in actieonderzoek deze kennisontwikkeling zich in drie dimensies kan afspelen: taken, communicatie en kennisgebieden (Tabel 1).

Ponte (2002) gebruikt bovenstaande dimensies om zowel het handelen van de onderzoekende leraren als van hun begeleiders te beschrijven. Cornelissen (2006) heeft deze onderverdeling eveneens als uitgangspunt genomen om te onderzoeken wat de begeleiding van onderzoekende leraren kenmerkt. Het is gebruikt als kader om te beschrijven hoe begeleiders een omgeving kunnen creëren waarin leraren in interactie met hun begeleider en collega's ('Communicatie') kunnen leren over actieonderzoek ('Taken') en door actieonderzoek ('Kennisgebieden'). In de volgende paragraaf zal nader worden toegelicht hoe dit beschrijvingskader is gehanteerd binnen het onderzoek.

Zo wordt actieonderzoek bijvoorbeeld gemakkelijk verkeerd geïnterpreteerd vanuit een 'traditionele' onderzoeksbenadering.

Onderzoeksmethode

Onderzoeksvragen

De centrale onderzoeksvraag luidde: "Welke kenmerken karakteriseren de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten?" Deze vraag is vervolgens aan de hand van het hierboven gepresenteerde beschrijvingskader voor de professionele kennisontwikkeling (tabel 1), opgedeeld in drie deelvragen:

- 1 Welke kenmerken karakteriseren de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten in de dimensie 'Taken'?
- 2 Welke kenmerken karakteriseren de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten in de dimensie 'Communicatie'?

- 3 Welke kenmerken karakteriseren de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten in de dimensie 'Kennisgebieden'?

Onderzoeksontwerp

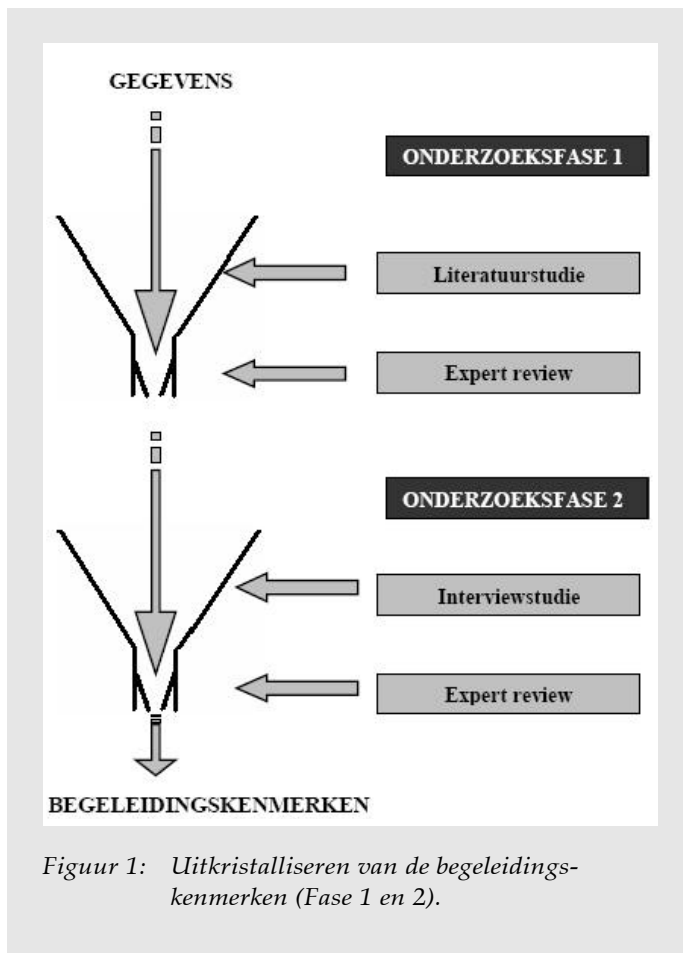
In het onderzoek naar de begeleidingskenmerken is voor een kwalitatieve onderzoeksbenadering gekozen aangezien deze de onderzoeker de mogelijkheid bood om een beperkte groep respondenten in diepte en detail te bestuderen. Het onderzoek werd in drie fasen ontworpen. Het doel was om gedurende de eerste twee onderzoeksfasen een raamwerk van begeleidingskenmerken uit te kristalliseren en om dit raamwerk in de laatste fase te valideren.

Participanten

De deelnemers zijn doelgericht geselecteerd met behulp van 'sneeuwbalselectie'. Op deze manier konden respondenten worden opgespoord die actief waren binnen het gebied van actieonderzoek door leraren. Om verschillende invalshoeken binnen het onderzoek te waarborgen, zijn zowel begeleiders (n=4), leraren (n=8) als deskundigen (n=5) geselecteerd. De 17 respondenten waren allen betrokken bij een post-initiële opleiding van leraren.

Dataverzameling en analyse

In de eerste onderzoeksfase is een literatuurstudie uitgevoerd naar de begeleiding van leraren in actieonderzoek. Er zijn sets met zoektermen samengesteld waarmee binnen (onderwijskundige) databases is gezocht naar informatie over de begeleiding van actieonderzoek. De gevonden begeleidingskenmerken zijn vervolgens ondergebracht in drie categorieën die corresponderen met de drie dimensies van professionele kennisontwikkeling (Tabel 1). Om de validiteit van de uitkomsten te vergroten, werden deze gedurende een 'expert review' beoordeeld door een deskundige in de begeleiding van actieonderzoek. Deze beoordeelde de uitkomsten naar volledigheid, juist



Figuur 1: Uitkristalliseren van de begeleidingskenmerken (Fase 1 en 2).

heid en relevantie (Tessmer, 1993). Op grond van dit 'expert review' is een aantal aanpassingen gemaakt. De deskundige wees bijvoorbeeld op de belangrijke rol die relaties spelen in de onderlinge communicatie (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967). Dit leidde ertoe toe dat bij het kenmerk 'Expliciteren' (Vaardigheden-Communicatie) niet alleen verwachtingen worden beschreven van elkaars verantwoordelijkheden, maar ook van elkaars rollen. Zoals figuur 1 laat zien, waren de uitkomsten van deze eerste fase de inbreng voor de tweede fase. In deze tweede fase zijn acht leraren en vier begeleiders geïnterviewd met betrekking tot hun ervaringen met de begeleiding van actieonderzoek. De semi-structureerde interviews werden ontworpen op basis van de uitkomsten van de eerste fase en boden ruimte voor aanvullende gegevensverzameling. De interviewgegevens werden geanalyseerd met behulp van een codeerschema dat gebaseerd was op de uitkomsten van de eerste fase en ruimte bood voor de formulering van aanvullende codes. De uitkomsten van deze tweede fase werden wederom gevalideerd door de beoordelingen van deskundigen en op grond daarvan werden aanpassingen gemaakt. Deze 'expert review' bestond uit een paneldiscussie met drie deskundigen en een telefonisch interview met één deskundige. Uiteindelijk leidde dit tot de formulering van de begeleidingskenmerken.

In de afsluitende derde fase werden de onderzoeksuitkomsten gevalideerd door triangulatie van bronnen (literatuur, leraren, begeleiders, deskundigen) en methoden (literatuurstudie, interviewstudie). De uitkomsten werden valide bevonden wanneer ze overstemming vertoonden. Wanneer de uitkomsten

niet overeenstemden, werden verklaringen gezocht om de validiteit van de begeleidingskenmerken te versterken.

Onderzoeksresultaten:

Het raamwerk van de begeleidingskenmerken

Voor een helder begrip van de onderzoeksuitkomsten wordt als eerste het gehele raamwerk van de begeleidingskenmerken gepresenteerd, zoals het gedurende het onderzoek is ontwikkeld. Daarna zullen de 24 kenmerken uit het raamwerk afzonderlijk worden beschreven.

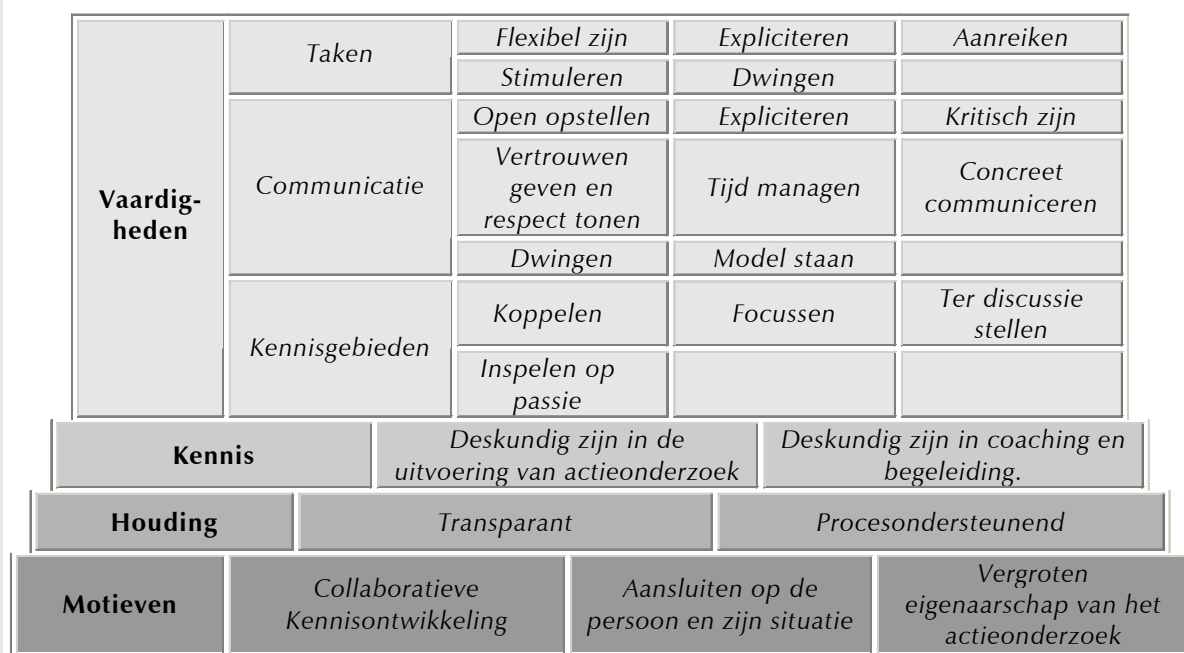
Begeleiders stimuleren leraren tijdens hun actieonderzoek om gezamenlijk hun praktijkkennis te ontwikkelen (Grundy, 1987; Zuber-Skerritt, 1996; Ponte 2002). Een uitgangspunt als dit bepaalt vanzelfsprekend de manier waarop de begeleiders vervolgens te werk zullen gaan en welke doelen ze zullen nastreven. In het raamwerk van de begeleidingskenmerken, dat in figuur 2 wordt weergegeven, staan deze uitgangspunten of motieven van de begeleider in de onderste laag. Het onderstreept daarmee het fundamentele belang van deze uitgangspunten. Voortbouwend op deze motieven worden in het raamwerk vervolgens nog drie lagen met kenmerken onderscheiden: houding, kennis en vaardigheden.

In de laag 'houding' wordt beschreven hoe een begeleider zich opstelt in de begeleiding van

actieonderzoek. In de daarop volgende laag wordt beschreven welke kennis en deskundigheid een begeleider nodig heeft om een leraar te kunnen begeleiden in zijn actieonderzoek. Tenslotte wordt in de bovenste laag ('vaardigheden') beschreven wat een begeleider kan doen om leraren te begeleiden in hun actieonderzoek. Binnen deze begeleidingsvaardigheden wordt een onderscheid gemaakt tussen de drie eerder genoemde dimensies van professionele kennisontwikkeling: 'Taken', 'Communicatie' en 'Kennisgebieden' (zie tabel 1).

Andere motieven leiden dus niet alleen tot een andere houding van de begeleider, maar vragen ook om andere kennis en vaardigheden.

Het raamwerk van figuur 2 (pag. 38) is bedoeld om de vier samenhangende lagen met hun begeleidingskenmerken te presenteren. Elk van deze lagen bouwt verder op de voorafgaande. Zo is bijvoorbeeld wat de begeleider nastreeft en belangrijk vindt in zijn begeleiding (motieven) bepalend voor de manier waarop hij zich vervolgens in zijn begeleiding opstelt (houding). Vanzelfsprekend vraagt een andere opstelling in de begeleiding ook weer om bepaalde kennis en vaardigheden van de begeleider. Andere motieven leiden dus niet alleen tot een andere houding van de begeleider, maar vragen ook om andere kennis en vaardigheden. Een begeleider die bijvoorbeeld het eigenaarschap van het actieonderzoek bij de leraar/student wil vergroten (motieven), zal hoogstwaar-



Figuur 2: Het raamwerk van begeleidingskenmerken

schijnlijk een houding aannemen waarin hij het individu zoveel mogelijk ondersteunt in zijn specifieke ontwikkelingsproces ('Procesondersteunend'). De begeleider zou in strijd met zijn eigen motieven handelen als hij hier ineens een sterk sturende houding zou aannemen waarin hij zelf de inhoud van het actieonderzoek van de leraar/student gaat bepalen. Op dezelfde manier zien we ook in de bovenste twee lagen van kennis en vaardigheden dat een begeleider bijvoorbeeld slechts een sfeer van vertrouwen en

respect zal kunnen scheppen (vaardigheden) als hij ook genoeg expertise heeft in coaching en begeleiding (kennis). De kenmerken uit de ene laag van het raamwerk sluiten dus aan bij de kenmerken uit de andere lagen. Maar bij het bestuderen van de kenmerken in het raamwerk valt nog iets op. Soms zijn er namelijk ook binnen een laag kenmerken die nauw verwant zijn. Uit de beschrijvingen van de kenmerken op de volgende pagina's wordt duidelijk dat ze elkaar soms zelfs voor een deel overlappen. Toch benadrukt elk

van deze kenmerken een ander facet binnen de begeleiding. Na het zien van het grote geheel in figuur 2 wordt nu ingezoomd op de begeleidingskenmerken binnen iedere afzonderlijke laag. De beschrijving zal beginnen met de basis van het raamwerk, waarin de kenmerkende uitgangspunten of motieven van de begeleider worden beschreven. Daarna zullen de kenmerken uit iedere volgende laag worden beschreven, eindigend met de vaardighedskenmerken aan de top van het raamwerk.

Motieven: "Wat streeft de begeleider van actieonderzoek na?"

In tabel 2 worden de drie kenmerkende motieven beschreven. Daarvan vraagt het 'Aansluiten bij de per-

| Kenmerk | Beschrijving |
|--|---|
| Collaboratieve Kennisontwikkeling | Het startpunt van collaboratieve kennisontwikkeling is dat leraren actief betrokken zijn bij hun eigen leerproces. Deze betrokkenheid bestaat uit leraren die hun eigen inzicht ontwikkelen vanuit concrete ervaringen, waaraan ze samen betekenis geven (Ponte, 2002). Dit gebeurt door interactie tussen zowel de begeleiders en leraren als de leraren onderling (Ponte, 2002). Tijdens deze interactie ontwikkelen leraren gezamenlijk hun professionele kennis en verbeteren ze hun eigen onderwijs. |
| Aansluiten op de persoon en de situatie | Het actieonderzoek is gericht op het handelen van de leraar en de situatie waarin de handelingen plaatsvinden (Ponte, 2002). De begeleider streeft er zoveel mogelijk naar om aan te sluiten bij de persoon en specifieke situatie van de leraar. |
| Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek | De begeleiders en leraren streven naar een gedeelde verantwoordelijkheid voor het actieonderzoek. Beide zijn verantwoordelijk voor het succes van actieonderzoek. Echter gedurende het begeleidingsproces probeert de begeleider het eigenaarschap van het onderzoek bij de leraar te vergroten, aangezien dit als een belangrijke succesfactor wordt gezien (Zeichner, 2003). |

Tabel 2: Motieven - begeleidingskenmerken

| Kenmerk | Beschrijving |
|---------------------|---|
| Transparant | De begeleider neemt een transparante houding aan waardoor de leraren een helder begrip krijgen van wat de begeleider doet. Dit betekent dat de begeleider heel open communiceert en uitlegt wat hij doet en waarom hij het zo doet. |
| Procesondersteunend | De begeleider van actieonderzoek ondersteunt de leraren in het proces van hun professionele (kennis)ontwikkeling. |

Tabel 3: *Houding - begeleidingskenmerken*

| Kenmerk | Beschrijving |
|--|---|
| Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek | De begeleider is deskundig en ervaren in de uitvoering van actieonderzoek. Het is essentieel dat de begeleider zelf actieonderzoek heeft uitgevoerd, want hierdoor gaat de begeleider het proces van actieonderzoek beter begrijpen en is hij beter in staat om leraren de juiste ondersteuning te geven. |
| Deskundig zijn in coaching en begeleiding | De begeleider heeft een groot voordeel wanneer hij ervaring en deskundigheid heeft in coaching en begeleiding. Des te meer deskundigheid de begeleider binnen dit terrein in huis heeft des te beter zal de interactie met de leraren verlopen. |

Tabel 4: *Kennis - begeleidingskenmerken*

soon en de situatie' nog enige nuancering. De begeleiders en leraren gaven in de interviews namelijk aan dat je als begeleider niet zonder meer kunt of mag aansluiten bij de persoon en zijn situatie. Ze benadrukten bijvoorbeeld dat het de taak van de begeleider is om aan te sluiten bij de persoon en de situatie van de leraren binnen de grenzen van zijn beroep. Eén van de geïnterviewde begeleiders illustreerde dit met een voorbeeld. Hij wees erop dat wanneer een leraar bijvoorbeeld te dominant is in de interactie met zijn leerlingen deze zelfde dominantie ook een obstakel kan vormen in de relatie met zijn partner. Hoewel hier in beide relaties hetzelfde persoonlijke kenmerk van de leraar een obstakel vormt, behoort de interactie met zijn leerlingen tot zijn professionele situatie en de interactie met zijn partner tot zijn privé-situatie. In dit geval moet de begeleider zich dus beperken tot de professionele situatie en ervoor waken niet een huwelijkstherapeut te worden.

Houding: "Hoe stelt de begeleider van actieonderzoek zich op?"

Voortvloeiend uit de beschreven motieven worden twee houdingskenmerken onderscheiden (zie Tabel 3). Hierin wordt de houding van de begeleider als overwegend procesondersteunend omschreven. Dit betekent echter niet dat er in de begeleiding nergens sturing zou kunnen plaatsvinden. De algemene houding van de begeleider wordt echter gekenmerkt door een focus op het ondersteunen van de leraar in

zijn proces van actieonderzoek (Reason & Marshall, 2006). Een van de geïnterviewde leraren formuleerde het als volgt: "Je wilt geen begeleider die zegt wat goed is of slecht. Je wilt een begeleider die met je mee beweegt, maar die tegelijkertijd je spiegel blijft." In deze overwegend ondersteunende benadering beperkt de begeleider het grootste deel van zijn sturing tot het begin van zijn begeleiding. In deze startfase maakt hij duidelijk wat hij onder actieonderzoek verstaat en wat hij daarin van de leraren verwacht. Wanneer de leraren op het goede spoor zijn, trekt hij zich geleidelijk terug in een overwegend ondersteunende rol. Zo krijgen de leraren de gelegenheid om hun onderzoek gaandeweg steeds meer zelf vorm te geven en wordt het eigenaarschap van hun onderzoek geleidelijk aan uitgebreid. Zoals al eerder is genoemd, is de bevordering van dit eigenaarschap één van de belangrijkste doelen die de begeleider van actieonderzoek nastreeft (Tabel 2). In eerder onderzoek van Smeets & Ponte (2008) wordt eveneens deze verschuivende balans in het begeleidingsproces opgemerkt, wanneer zij de steeds meer gelijkwaardig wordende invloed van de begeleider beschrijven: "Tijdens het verdere verloop van het onderzoek vond men dat de begeleiders steeds meer deel gingen uitmaken van de groep, weliswaar met een aparte verantwoordelijkheid" (p. 26).

Kennis: "Waar moet de begeleider van actieonderzoek deskundig in zijn?"

Een houding zoals we hierboven beschreven, vraagt de nodige kennis en deskundigheid van de begeleiders. Ze moeten niet alleen deskundig zijn op het gebied van actieonderzoek, maar ook op het gebied van coaching en begeleiding van leraren. Eén van de leraren verwoordde het treffend: "De begeleiders zijn mensen die meer ervaren zijn in 'het begeleiden van' en in dat opzicht zijn ze deskundig. Ze zijn deskundig in het begeleiden en ze zijn deskundig op het gebied van actieonderzoek." In tabel 4 worden deze twee kenmerkende elementen verder toegelicht.

Vaardigheden: "Wat moet de begeleider van actieonderzoek kunnen?"

De kenmerken in deze laag verwijzen naar de vaardigheden die een begeleider nodig heeft om leraren tijdens hun actieonderzoek te ondersteunen in hun professionele kennisontwikkeling. Deze kennisontwikkeling speelt zich af binnen drie dimensies: de 'Kennisgebieden', de 'Communicatie' en de 'Taken' (zie tabel 1). De kenmerkende begeleidingsvaardigheden worden hier achtereenvolgens per dimensie besproken.

Vaardigheden-Kennisgebieden: "Hoe stimuleert de begeleider kennisontwikkeling door het doen van actieonderzoek?"

De beschrijving begint hier met de manier waarop begeleiders leraren kunnen stimuleren om te leren door het doen van actieonderzoek. In deze dimensie

van de 'Kennisgebieden' onderscheiden we drie kennisgebieden die verwijzen naar het inzicht dat leraren verwerven in hun doelen (ideologisch kennisgebied), in de middelen die ze inzetten om deze doelen te bereiken (technologisch kennisgebied) en in het daadwerkelijke effect van wat ze hebben gedaan (empirisch kennisgebied) (zie tabel 1). In tabel 5 worden vier kenmerkende vaardigheden beschreven die begeleiders gebruiken om leraren te ondersteunen in de ontwikkeling van hun professionele kennis. We zien hier dat een vaardige begeleider leraren aanmoedigt om hun eigen interesse en passie te gebruiken als startpunt voor hun actieonderzoek. Het is waarschijnlijk dat wanneer leraren dit doen ze ook gemotiveerder zullen zijn om hun eigen onderzoek richting te geven. Een van de begeleiders zei: "Het zet alleen aan tot leren als mensen gepassioneerd worden van wat ze doen, omdat ze alleen dan dingen kiezen die waarde voor hen hebben." Of om het met de woorden van Kessels (2006, p.23) te zeggen: "Slimheid volgt het hart en is ongevoelig voor bevel." Het ontwikkelen van deze eigen onderzoeksrichting geeft een krachtige impuls aan het actieonderzoek van de leraren (Zeichner, 2003) en vergroot hun eigenaarschap. Dit illustreert eens te meer hoe de begeleidingskenmerken in het raamwerk samenhangen. We zien namelijk heel duidelijk hoe hier het kenmerk 'Inspelen op passie' in de laag van de vaardigheden nauw samenhangt met het kenmerk 'Vergroten eigenaarschap van het onderzoek' uit de onderste laag van de motieven (Tabel 2).

| Kenmerk | Beschrijving |
|-----------------------|--|
| Focussen | De begeleider helpt leraren om aandacht te besteden aan het doel (ideologisch kennisgebied), de middelen (technologisch kennisgebied) en het daadwerkelijke effect van hun handelen (empirisch kennisgebied). Op deze manier helpt de begeleider de leraren ook om evenredig aandacht aan alle drie de kennisgebieden te besteden. |
| Ter discussie stellen | De begeleider moedigt leraren aan om de veronderstellingen van zichzelf en van elkaar ter discussie te stellen om op deze manier het eigen inzicht in de kennisgebieden te vergroten. Op deze manier fungeren de leraren als 'critical friends'. |
| Koppelen | De begeleider probeert al vragend de leraren inzicht te geven in de samenhang tussen het doel, middel en effect van hun actieonderzoek. Hierdoor gaan leraren bewuster nadenken over waarom ze iets doen op een bepaalde manier en of het ook het gewenste effect heeft gehad. Op deze manier worden de drie kennisgebieden gekoppeld en ontwikkelen leraren hun eigen professionele kennis. |
| Inspelen op passie | De begeleider stimuleert de leraren om vanuit hun persoonlijke passie en interesse het actieonderzoek vorm te geven. |

Tabel 5: Vaardigheden: begeleidingskenmerken "Kennisgebieden"

Vaardigheden-Communicatie: "Hoe creëert de begeleider een omgeving waarin gezamenlijk kennis wordt ontwikkeld?"

Om de professionele ontwikkeling van de leraren te bevorderen, moet er een ondersteunende groepsomgeving worden gecreëerd waarin leraren kunnen samenwerken (Zeichner, 2003). In deze dimensie van de 'Communicatie' worden acht vaardigheidskenmerken beschreven die voor een begeleider van belang zijn bij het scheppen van een dergelijke omgeving (Tabel 6).

De kenmerken in deze lagen sluiten allemaal sterk aan bij de twee houdingskenmerken van de begeleiding 'Transparant' en 'Procesondersteunend' (Tabel 3). Echter het woord 'Dwingen' lijkt op het eerste gezicht hiermee in tegenspraak. Het klinkt alsof de begeleider dwang moet gebruiken om de leraar strikt aan te sturen en te controleren in zijn actieonderzoek. Maar dwingen wordt hier op een wat andere manier gebruikt. De begeleider gebruikt namelijk geen dwang om de inhoud van het actieonderzoek te sturen, maar dwingt door het stimuleren tot het uitvoeren van activiteiten in het actieonderzoek. De begeleider houdt op deze manier dus het onderzoek van de leraar gaande en ondersteunt zo de leraar in zijn onderzoeksproces. Deze manier van dwingen wordt door Ponte (2002) omschreven als een manier van proactieve coaching waarin de begeleider aanzet tot actie, maar waar de leraar verantwoordelijk blijft voor de inhoud van zijn actieonderzoek. Het gebruik van de term 'dwingen' is op deze manier dus ook in overeenstemming met de kenmerkende procesondersteunende houding.

Vaardigheden-Taken: "Hoe ondersteunt de begeleider kennisontwikkeling over het doen van actieonderzoek?"

De derde dimensie in de laag van de vaardigheden zijn de 'Taken'. Hier leert de leraar *over* het doen van actieonderzoek. De begeleider helpt de leraar om de methode van actieonderzoek onder de knie te krijgen en het op een goede manier uit te voeren. In tabel 7 beschrijven we vijf vaardigheden die een begeleider hierbij kan inzetten.

Vooraf hadden veel van de leraren verwachtingen van actieonderzoek als zijnde erg moeilijk, uitgebreid en gericht op theorie. Eén van de leraren beschreef haar eerste verwachting van actieonderzoek als volgt: "De naam alleen al klinkt zo zwaar...ac-tie-on-der-zoek. Dan lees je al die stappen en dan denk je hier ben ik de komende vijf jaar nog wel mee bezig!" Vanwege deze eerste verwachtingen die iedere leraar heeft van het actieonderzoek, is het belangrijk om de methode en principes van actieonderzoek reeds aan het begin van het begeleidingsproces te expliciteren. Gedurende het onderzoek kwam vanuit de literatuur de mogelijkheid naar voren om een begeleidingsprotocol te gebruiken voor het 'Expliciteren' van de wederzijdse verwachtingen (Oost, 2004). De geïnterviewden in het onderzoek

| Kenmerk | Beschrijving |
|-----------------------------------|--|
| Open opstellen | De begeleider stelt zich in de communicatie open op. Deze openheid wordt gekenmerkt door een gelijkwaardige opstelling van de begeleider en bestaat uit activiteiten als: meedenken, discussiëren en adviseren. De begeleiding stelt zich zo op als een 'expert-collega'. |
| Expliciteren | De begeleider nodigt vanaf het begin uit tot de wederzijdse explicitering van verwachtingen. Dit zijn verwachtingen ten aanzien van de rollen en verantwoordelijkheden die beide partijen op zich nemen in de begeleidingssituatie. |
| Kritisch zijn | De begeleider ondersteunt het individuele ontwikkelingsproces van de leraar door zijn reflectief denken te stimuleren. Dit doet hij door voortdurend kritisch te luisteren en kritische vragen te stellen. Hiermee zet hij de leraar steeds aan tot zelf nadenken. |
| Vertrouwen geven en respect tonen | In het actieonderzoek reflecteert de leraar op zichzelf en zijn eigen professionele identiteit. Tijdens deze reflectie stelt de leraar zich dus kwetsbaar op. Door vertrouwen en respect te geven en te waarborgen, ontstaat een veilige sfeer waarin leraren tijdens de interactie en reflectie kwetsbare persoonlijke zaken op tafel kunnen leggen (Richardson & Placier, 2001). |
| Tijd managen | De begeleider zorgt voor een duidelijke planning van bijeenkomsten en effectief tijdsmanagement tijdens de sessies waardoor de leraar de ruimte krijgt om zijn actieonderzoek te bespreken. |
| Concreet communiceren | De begeleider communiceert met de leraren op basis van concreet werk dat ze meenemen naar de bijeenkomsten. Hierdoor kan de begeleider beter op de individuele beleving en situatie van de leraren aansluiten. |
| Dwingen | De begeleider dwingt door het aanzetten tot de uitvoering van activiteiten. Hiertoe worden concrete afspraken gemaakt ten aanzien van voorbereiding en voortgang. |
| Model staan | De begeleider staat vanuit zijn ervaring en deskundigheid model voor de leraren. Hij doet dit door zelf het gewenste reflectieve en onderzoeksmatige gedrag te laten zien en dit naar de leraar te verwoorden. |

Tabel 6: *Vaardigheden: begeleidingskenmerken 'Communicatie'*

| Kenmerk | Beschrijving |
|----------------|---|
| Flexibel zijn | De begeleiding gaat bij het aanleren van de methode van actieonderzoek flexibel om met individuele behoeftes aan ruimte, zelfstandigheid en dwang. Niet iedere leraar leert op dezelfde manier; de begeleiding stemt hier dus op af. |
| Expliciteren | De begeleiding expliciteert haar beeld en verwachting van de methode en principes van actieonderzoek. Zo verschaft de begeleiding vanaf het begin een helder beeld van wat actieonderzoek inhoudt en verduidelijkt steeds waar nodig. |
| Aanreiken | De begeleiding reikt voorbeelden, uitleg of verwijzingen naar methoden en ideeën voor de uitvoering van actieonderzoek aan. Hiermee ondersteunt de begeleiding de leraar in zijn uitvoering van actieonderzoek. |
| Stimuleren | De begeleiding stimuleert de leraren om zelf na te denken over en invulling te geven aan het proces van actieonderzoek. |
| Dwingen | Dit 'Dwingen' houdt in dat de begeleiding de leraren voortdurend aanspreekt op de uitvoering van concrete onderzoeksactiviteiten om op die manier leraren aan te zetten tot het uitvoeren en eigen maken van actieonderzoek. |

Tabel 7: *Vaardigheden: begeleidingskenmerken 'Taken'*

reageerden unaniem zeer positief op het inzetten van een dergelijk instrument. Bij de samenstelling van een dergelijk protocol drukken zowel de begeleider als de leraren hun verwachtingen uit ten aanzien van de rollen en verantwoordelijkheden binnen de begeleidingssituatie ('Expliciteren' binnen de dimensie van

de communicatie) en ten aanzien van het actieonderzoek ('Expliciteren' binnen de dimensie van de taken). Ze komen zo tot een gezamenlijke overeenkomst en leggen deze vast in het protocol. In de bijlage van dit artikel wordt een dergelijk begeleidingsprotocol verder toegelicht.

Conclusie en discussie

Een goede begeleiding van leraren bij het doen van actieonderzoek is van cruciaal belang. Er bleek echter weinig kennis beschikbaar over deze begeleiding. Met het onderzoek hebben we een stap gezet op dit relatief onontgonnen terrein. Dit resulteerde in een gelaagd raamwerk van 24 kenmerken, die de begeleiding van actieonderzoek van leraren karakteriseert. We hopen hiermee het inzicht in de begeleiding van actieonderzoek te hebben vergroot. Er blijven echter voldoende vragen over voor eventuele vervolgstappen. We noemen hieronder drie discussiepunten.

1. Wetenschappelijke status van het raamwerk

De hier gebruikte onderzoeksuitkomsten zijn voor een groot deel gebaseerd op uitspraken van mensen (interviews). De vraag is echter of mensen altijd (kunnen) zeggen wat ze doen. Het is zodoende goed mogelijk dat in observaties nieuwe punten naar voren komen.

Een ander aandachtspunt is dat de respondenten in dit onderzoek afkomstig waren uit de post-initiële opleidingscontext. Zouden de hier beschreven onderzoeksresultaten zonder meer overdraagbaar zijn naar de context van de initiële lerarenopleiding? In die context gaat het immers om leraren die nog niet gekwalificeerd en werkzaam zijn. Wellicht vraagt dat in de begeleiding van het actieonderzoek om andere accenten.

2. Deskundigheid van de begeleider

De onderzoeksuitkomsten gaven aanleiding te concluderen dat het niet noodzakelijk is dat de begeleider inhoudsdeskundig is op het onderwerp van het actieonderzoek van de leraar. Echter sommige van de geïnterviewde leraren en begeleiders aarzelden op dit punt. Is het wel genoeg als een begeleider deskundig en ervaren is in de methodiek van actieonderzoek en in begeleidingstechnieken? Kan bijvoorbeeld een goede begeleider uit het bedrijfsleven een lerares uit groep 2/3 begeleiden in haar actieonderzoek naar aanvankelijk lezen? Enkele begeleiders gaven aan dat ze zich misschien toch zekerder zouden voelen als ze kennis van het onderzoeksonderwerp hebben, waardoor ze beter kunnen bepalen of de argumentatie en conclusies van de leraren nauwkeurig zijn. Omgekeerd gaf een lerares aan dat ze het een geruststellend idee vond dat haar begeleider deskundig was op het gebied van haar onderzoek.

3. Spanning tussen sturen en ondersteunen

In dit artikel beschrijven we dat de begeleider zich voornamelijk richt op het ondersteunen van de leraren in hun proces van actieonderzoek en dat de begeleiding de mate van sturing zoveel mogelijk probeert te beperken. Maar de begeleiders uit het onderzoek gaven aan dat ze het lastig vonden om deze balans te bewaren. Met het oog op het onderzoeksproduct kwamen ze vaak in de verleiding om te veel sturing te geven. Een begeleider vergeleek dit dilemma heel treffend met een situatie uit de schoolpraktijk: "...en dat is wat ik ook terugzie op school. In de ene groep knipt de lerares van tevoren het plaatje van de paddestoel uit en moeten de leerlingen het alleen nog op het papier plakken en in de andere groep doen de leerlin-

gen al het werk zelf, maar heb je moeite om de paddestoel die ze hebben gemaakt te herkennen. In dat laatste geval is het wel hun eigen product." Het is de vraag of de balans tussen sturen en ondersteunen voor iedere leraar hetzelfde kan/moet zijn. Niet iedere leraar heeft dezelfde hoeveelheid sturing of ondersteuning nodig (Odenthal, 2003). De ondersteunende aanpak is wel het doel, maar de begeleider geeft sommige leraren meer en langer sturing voordat hij zich terugtrekt in zijn ondersteunende rol.

"Slimheid volgt het hart en is ongevoelig voor bevel." (Joseph Kessels)

Aanbevelingen

Inzetten bij professionele ontwikkeling

Het raamwerk van de begeleidingskenmerken, zoals dat uit dit onderzoek naar voren is gekomen, wordt gezien als een mogelijk hulpmiddel bij de professionele ontwikkeling van de begeleiders van actieonderzoek. Het kan als een instrument voor reflectie en discussie worden ingezet waaraan begeleiders binnen lerarenopleidingen zich kunnen spiegelen. Tevens kan het lerarenopleiders stimuleren zelf actieonderzoek te doen naar hun eigen begeleiding. Zo kunnen ze verder 'kennis-maken' ten aanzien van de begeleidingskenmerken.

Ontwikkelen van een competentieprofiel

Aan het einde van het onderzoek merkten we op dat de onderzoeksresultaten opmerkelijke overeenkomsten vertoonden met de samenstelling van een competentie (Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002). We bevelen dan ook aan om vanuit deze onderzoeksresultaten in vervolgonderzoek een competentieprofiel voor de begeleider van actieonderzoek te ontwikkelen.

LITERATUUR

- Berger, J.G., Boles, K.C., & Troen, V. (2005). Teacher research and school change: paradoxes, problems, and possibilities. *Teaching and teacher education*, 21, 93-105.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cornelissen, F. (2006). Laat vernieuwing groeien! Een onderzoek naar de begeleidingskenmerken van leerkrachten die actieonderzoek uitvoeren. Master thesis. Enschede: Universiteit Twente.
- Cornelissen, F. (2007). *Begeleidingsprotocol voor actieonderzoek*. Verkregen op 22 januari, 2008, via http://www.inter-actie.com/nl/index_oi.htm
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* London: The Falmer Press.
- Kessels, J.W.M. (2006). Slim zijn op bevel. *IK Intellectueel kapitaal. Kenniseconomisch magazine*, 5(2), 22-23.
- McLaughlin, C., Black Hawkins, K., & Townsend, A. (2005). *Practitioner research and enquiry in networked learning*

- communities. Verkregen op 12 januari, 2008, via <http://www.ncsl.org.uk/networked/networked-o-z.cfm>
- McNiff, J. en Whitehead, J. (2002). *Action Research: principles and practice*, 2nd edn. London: RoutledgeFalmer.
- Odenthal, L.E. (2003). *Op zoek naar balans: een onderzoek naar een methode ter ondersteuning van curriculumvernieuwing door docenten*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Oost, H. (2004). *Een onderzoek begeleiden*. Baarn: HBuitgevers.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Proefschrift. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, T. (2004). Teacher's development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teacher and Teaching Education*, 20(6), 571-588.
- Ponte, P., Beijaard, D., & Ax, J. (2004). Don't wait till the cows come home: action research and initial teacher education in three different countries. *Teacher and teaching: theory and practice*, 10(6), 591-621.
- Reason, P., & Marshall, J. (2006). On working with graduate research students. In P. Reason, & H. Bradbury (eds.), *Handbook of action research*, (315-321). London: Sage Publications.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 906-947). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Smeets, K., & Ponte, P. (2008). Actieonderzoek als strategie voor leiderschap van docenten. *VELON/VELOV Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(2), 22-30.
- Tessmer, M. (1993). *Planning and conducting formative evaluations*. London: Kogan Page.
- Thornley, C., Parker, R., Read, K., & Eason, V. (2004). Developing a research partnership: teachers as researcher and teacher educators. *Teacher and teaching: theory and practice*, 10(1), 7-20.
- Van Merriënboer, J.J.G., Van der Klink, M.R., & Hendriks, M. (2002). Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Een studie in opdracht van de Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: W.W.Norton.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-330).
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. London: The Falmer Press.

Oproep

Kom verder kennis-maken met de begeleiding van actieonderzoek!

In het bovenstaande artikel is een eerste beschrijving gegeven van de begeleiding van leraren die actieonderzoek doen. De auteurs willen echter lerarenopleiders en andere betrokkenen aanmoedigen om de kennis over deze begeleiding verder uit te breiden. Ze nodigen de lezers daarom uit om vanuit hun eigen ervaring en inzicht verder door te praten over deze begeleiding op het forum dat daarvoor speciaal is ingericht op de VELON-website. Op deze manier kan ieder bouwen aan zijn/haar eigen professionele kennis en tegelijkertijd kunnen we gezamenlijk verder kennis-maken!

Bijlage

Begeleidingsprotocol voor actieonderzoek (Cornelissen, 2007)

Wat is het?

Een begeleidingsprotocol is een document waarin de begeleider en onderzoeker(s) hun wederzijdse verwachtingen vastleggen ten aanzien van het uit te voeren onderzoek en de interactie binnen de begeleidingssetting. Hiermee worden vanaf het begin de wederzijdse rollen en verantwoordelijkheden besproken en geëxpliciteerd.

Waar komt het vandaan?

Het protocol, zoals hier gepresenteerd, is ontwikkeld in de begeleidingspraktijk van de auteur. Het is gebaseerd op het idee van een begeleidingsprotocol, zoals dat door Heinze Oost (2004) is voorgesteld. Daarnaast is uit onderzoek van de auteur naar voren gekomen dat een dergelijk begeleidingsprotocol een waardevol instrument is in de begeleiding van actieonderzoek (Cornelissen, 2006).

Hoe werkt het?

Het begeleidingsprotocol wordt in de eerste bijeenkomst kort doorgesproken, zodat de bedoeling ervan voor iedereen helder is. Vervolgens vullen de begeleider en onderzoeker(s) onafhankelijk van elkaar hun verwachtingen in ten aanzien van het onderzoek, de begeleiding en de bijeenkomsten. Ieder probeert zo open en concreet mogelijk zijn verwachtingen op te schrijven. Vervolgens kan de begeleider de ingevulde protocollen naast elkaar leggen en de overeenkomsten en verschillen bepalen. In de volgende bijeenkomst worden vooral deze verschillen gebruikt als discussiepunten. In deze discussie is het van groot belang dat iedereen een gelijkwaardige stem heeft. Zowel de begeleider als de onderzoeker(s) zullen zich dus luisterend en open moeten opstellen ten aanzien van elkaars verwachtingen. Vanuit begrip voor

elkaars standpunt komen zij vervolgens tot een gezamenlijke overeenkomst waar iedereen zich in kan vinden. Wanneer gedurende het begeleidingsproces blijkt dat bepaalde afspraken niet goed werken, kan het protocol met wederzijdse goedkeuring worden aangepast.

Wanneer te gebruiken?

In situaties waarin een begeleider één of meer actieonderzoekers gaat begeleiden.

Opbrengst

- Geen onverwachte verrassingen met betrekking tot verwachtingen van elkaar en dus ook minder frustraties.
- Vergroting van het eigenaarschap en de betrokkenheid van de onderzoeker

- Vergroting van een veilige sfeer waarin wederzijds respect en vertrouwen centraal staan.
- De begeleiding kan beter aansluiten bij de individuele behoeften van de onderzoeker (maatwerk).

Tip

Neem ruim de tijd om de standpunten toe te lichten en elkaar te begrijpen. Sta als begeleider echt open voor de suggesties en inbreng van de onderzoekers. Zij hebben niet slechts inspraak, maar het protocol komt tot stand in een gelijkwaardige samenspraak. Vraag gedurende het begeleidingsproces of iedereen zich nog steeds kan vinden in de afspraken.

Begeleidingsprotocol

(Cornelissen, 2007)

In dit document worden de gezamenlijke verwachtingen van de onderzoeker(s) en de begeleider vastgelegd. De verwachtingen kunnen altijd met wederzijdse goedkeuring worden aangepast.

1 Onze verwachting van het onderzoek

- Wat willen we bereiken met het onderzoek?
- Hoe gaan we aan de slag met het onderzoek? (methode, uitvoering)

2 Onze verwachting van de interactie in de begeleidingssetting

- Hoe zien we de rol van de begeleider?
- Welke verantwoordelijkheden heeft de begeleider?
- Hoe zien we de rol van de onderzoekers?
- Welke verantwoordelijkheden hebben de onderzoekers?
- Hoe willen we dat de bijeenkomsten verlopen? (sfeer, communicatie)