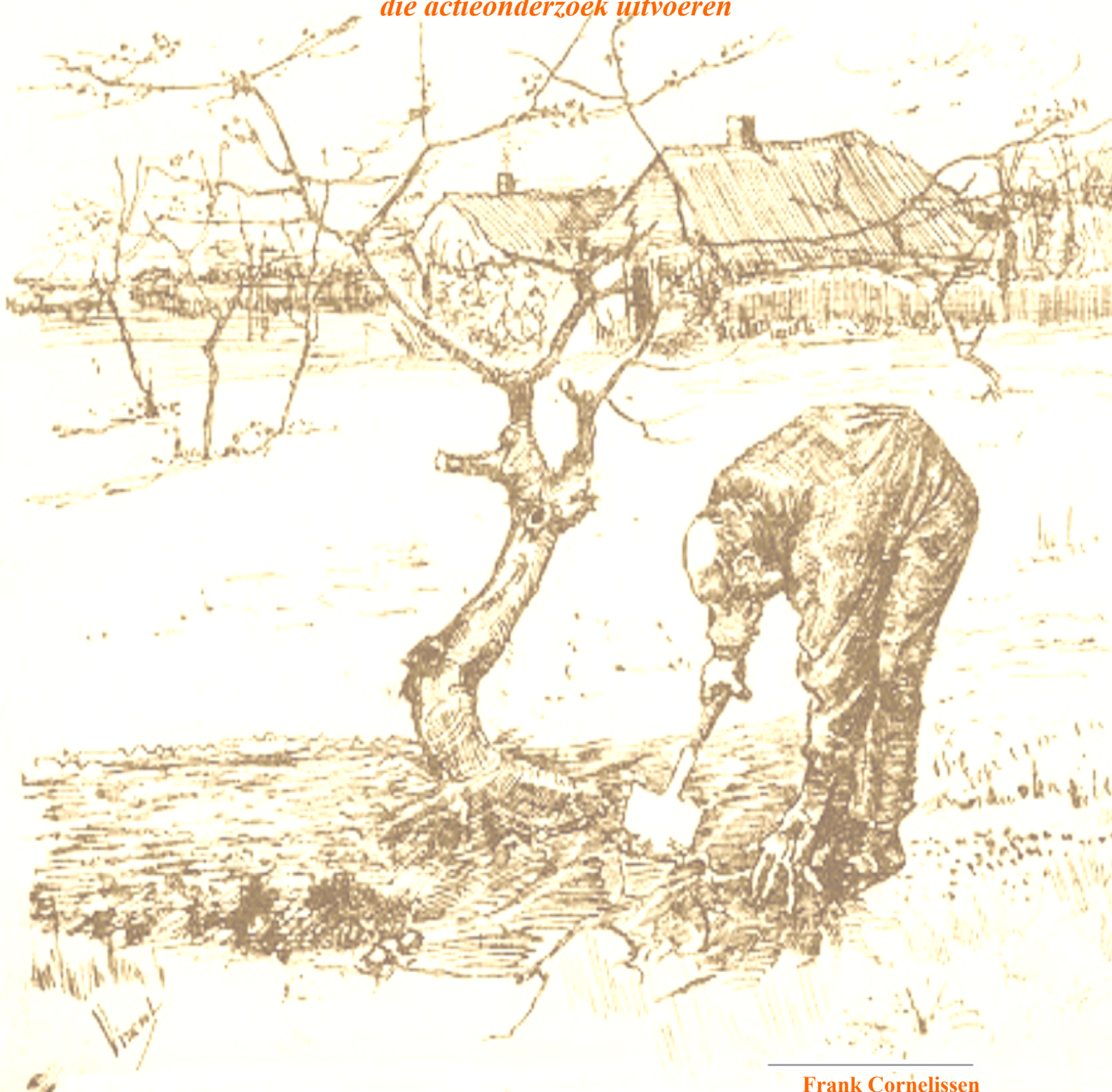


Laat vernieuwing groeien!

*Een onderzoek naar de begeleidingskenmerken van leerkrachten
die actieonderzoek uitvoeren*



Frank Cornelissen
Universiteit Twente

Laat vernieuwing groeien!

Een onderzoek naar de begeleidingskenmerken van leerkrachten die actieonderzoek uitvoeren.

MASTER THESIS

Frank Cornelissen

Educational Science & Technology
Master Human Resource Development
Faculteit Gedragwetenschappen
Universiteit Twente, Nederland
27 oktober, 2006

Afstudeercomité: Dr. E. van den Berg
Drs. A. Handelzalts

***“Slimheid volgt het hart en is ongevoelig
voor bevel.”***

(Kessels, 2006, p.23)

Inhoudsopgave

Figuren en tabellen	3
Voorwoord	4
Samenvatting	5
Summary	6
Inleiding.....	7
1. Theoretische en praktische relevantie	8
1.1. Theoretische aanleiding: situationele kennisontwikkeling en onderwijsvernieuwing	8
1.2. Praktische aanleiding: De leerkracht en de onderwijsvernieuwing	8
2. Beschrijving van het concept en de onderzoeksvragen	10
2.1. Definïering van het concept	10
2.2. Actieonderzoek door leerkrachten: onderwijsvernieuwing van binnenuit.....	11
2.3. Dilemma's bij de invoering van actieonderzoek door leerkrachten	11
2.3.1. <i>De begeleiding</i>	13
2.4. De onderzoeksvragen	13
2.4.1. <i>Centrale onderzoeksvraag en deelvragen</i>	13
2.4.2. <i>Operationalisering van de begrippen</i>	15
3. Onderzoeksmethodologie.....	18
3.1. Doel en aard van het onderzoek	18
3.2. Onderzoeksmodel	19
3.3. Methode van selectie van de respondenten.....	21
3.4. Methode van dataverzameling	22
3.4.1. <i>Literatuuronderzoek</i>	22
3.4.2. <i>Semi-gestructureerde interviews</i>	23
3.4.3. <i>Formatieve evaluatie: "expert review" en "panel van experts"</i>	23
3.4.4. <i>Triangulatie van methoden en bronnen</i>	24
3.5. Analyse van de uitkomsten	25
4. Onderzoeksresultaten: fase 1 en 2.....	27
4.1. Onderzoeksfase 1: resultaten	27
4.2. Onderzoeksfase 2: resultaten	29
5. Onderzoeksresultaten: fase 3	34
5.1. Motieven: begeleidingskenmerken	35
5.2. Houding: begeleidingskenmerken.....	36
5.3. Kennis: begeleidingskenmerken	37
5.4. Vaardigheden: begeleidingskenmerken	37
6. Conclusies, discussie en reflectie	40
6.1. Conclusies	40
6.2. Discussie	42
6.3. Reflecties.....	44
6.3.1. <i>Reflectie op de onderzoeksaanpak</i>	44
6.3.2. <i>Reflectie op de kwaliteit van de onderzoeksresultaten</i>	44
6.3.3. <i>Reflectie op de overdraagbaarheid van de resultaten</i>	45
6.4. Aanbevelingen	46

Literatuur.....	48
Bijlagen.....	51
Bijlage 1. Literatuuronderzoek	51
Bijlage 2. Interviewanalyse.....	82
Bijlage 3. Triangulatie van de bronnen en methodes	137

De volgende bestanden zijn te raad plegen op de bijgeleverde cd-rom:

- Transcript Interviewanalyse
- Gecodeerd Transcript Interviewanalyse
- Transcript Formatieve evaluatie, onderzoeksfase 1
- Transcript Formatieve evaluatie, onderzoeksfase 2
- Onderzoeksverslag ‘Laat vernieuwing groeien’

Omslagillustratie: Vincent van Gogh, *Tuinman bij de kromme boom*, Den Haag, 1889

Figuren en tabellen

Figuren

- Figuur 1. (p.14): Probleemstelling
- Figuur 2. (p.19): Onderzoeksmodel fase 1 en 2: filteren van de gegevens
- Figuur 3. (p.20): Onderzoeksmodel fase 3: triangulatie van de methoden en bronnen
- Figuur 4. (p.32): Onderzoeksfase 2: Samenvatting van de resultaten
- Figuur 5. (p.35): Onderzoeksfase 3: Samenvatting van de resultaten
- Figuur 6. (p.40): Het beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten
- Figuur 7. (p.41): Horizontale en verticale verwantschap tussen de begeleidingskenmerken
- Figuur 8. (p.42): Persoonsafhankelijke en situationeel bepaalde begeleidingssituatie
- Figuur 9. (p.42): Begeleidingsproces actieonderzoek: balans sturen en ondersteunen

Tabellen

- Tabel 1. (p.22): Verdeling van de respondenten
- Tabel 2. (p.25): Data-analyse gedurende het onderzoeksproces
- Tabel 3. (p.28): Onderzoeksfase 1: Samenvatting van de resultaten
- Tabel 4. (p.30): Onderzoeksfase 2: Samenvatting van de resultaten
- Tabel 5. (p.45): Reflectie op de kwaliteit van de onderzoeksresultaten

Voorwoord

Het lijkt nog niet lang geleden dat ik vol verwachting startte met de studie ‘Educational Science and Technology’ aan de Universiteit Twente. Wekelijks een hele reis vanuit Rotterdam, maar het was de moeite waard. De afgelopen jaren heb ik hier met veel plezier gestudeerd met als hoogtepunt mijn afstudeeronderzoek dat voor u ligt. Ik wil dit woord vooraf dan ook gebruiken om terug te kijken op wat mij in dit onderzoek gegrepen heeft. Daarnaast maak ik van de gelegenheid gebruik om een aantal mensen te bedanken.

Ik herinner me nog het moment dat ik anderhalf jaar geleden op een avond, met mijn laptop op mijn schoot, voor de zoveelste keer door de vele onderzoeksartikelen bladerde op zoek naar een goed thema voor mijn onderzoek. Suf ‘gegoogled’ staarde ik wat glazig naar mijn scherm. Ik was vastbesloten een onderwerp te kiezen dat me niet alleen zou aanspreken, maar ook zou raken. Toen viel mijn oog op een artikel over ‘actieonderzoek’. Nog nooit van gehoord... Ik las hoe leerkrachten zelf onderzoek deden; hoe ze zelf oplossingen of verbeteringen bedachten voor dingen in hun klas; hoe ze hun eigen kennis en ervaring gebruikten om hun onderwijs te vernieuwen. Het was één van die momenten dat het lijkt of alles samenkomt. “Dit is het!”, riep ik naar mijn vriendin. Ik moest later denken aan het moment dat Archimedes na zijn ontdekking uit bad sprong en naakt de straat op rende, luid roepend: “Eureka! Ik heb het gevonden!” Hoewel de vergelijking op bepaalde punten enigszins mank gaat, was het gevoel vergelijkbaar.

In de tijd erna groeide mijn interesse uit tot een passie voor het onderwerp. Ik stond zelf al enige jaren als leerkracht voor de klas en zag wat voor mogelijkheden actieonderzoek bood. Vanuit deze passie verdiepte ik me in het onderwerp en zocht naar mogelijkheden om het toe te passen. In het vuur van mijn enthousiasme stuurde ik zelfs een brief naar onderwijsminister Maria van der Hoeven om haar te wijzen op de grote mogelijkheden van actieonderzoek. Tot mijn verrassing bleek het ministerie OCW geïnteresseerd en mocht ik mijn verhaal komen doen.

Het was uiteindelijk dan ook niet moeilijk om een onderzoeksthema voor mijn afstudeeronderzoek te kiezen: “Actieonderzoek door leerkrachten.” Ik maakte me echter vanuit mijn eigen praktijkervaring wel zorgen om het feit dat de leerkrachten en het onderwijs de laatste jaren zijn dood gegooid met vernieuwingen, die weinig effect hebben gehad. Dit keer moet het dus anders. Niet weer vernieuwing die van hogerhand gedropt wordt, maar nu eens een keer bij de leerkracht beginnen. Niemand kent het onderwijs en het klaslokaal zo goed als de leerkracht die er dagelijks in werkt. Laat leerkrachten zelf de vernieuwingen bedenken en ondersteun ze daarin. *Laat vernieuwing groeien!* Dit heeft uiteindelijk geleid tot mijn onderzoek naar de kenmerken van een begeleiding die leerkrachten helpt in hun actieonderzoek en in de vernieuwing van hun onderwijs.

Tenslotte wil ik hier nog een aantal mensen bedanken die mij tijdens mijn studie en onderzoek hebben gesteund en geïnspireerd. Als eerste bedank ik professor Joseph Kessels voor zijn inspirerende visie op HRD en de samenleving. Hij heeft me laten zien dat je mensen niet kunt dwingen ‘slim’ te zijn, maar dat de echte ‘slimme’ vernieuwingen voortkomen uit ieder mens die zijn hart en zijn passie volgt. Daarnaast bedank ik mijn mentor Ellen van den Berg voor haar deskundige begeleiding bij mijn onderzoek. Ik heb haar directe en heldere manier van communiceren erg gewaardeerd. Ik verheug me op een verdere samenwerking bij het schrijven van een artikel. Heel goede herinneringen heb ik ook aan de samenwerking met mijn studiegenoot Remko Schuurmans. Het klikte vanaf het begin. Ik bedank hem voor zijn vriendschap en samenwerking. Hij heeft mij geholpen de puntjes op de ‘i’ te zetten. Figuurlijk doordat we elkaar in de discussies altijd het vuur aan de schenen legden en letterlijk in de vormgeving van verslagen. Ik bedank ook alle begeleiders en leerkrachten die hebben deelgenomen aan mijn onderzoek en daarvoor tijd hebben vrijgemaakt. Ik waardeer het zeer, omdat ik weet hoe druk het soms kan zijn in het onderwijs. Verder bedank ik alle familie en vrienden die steeds geïnteresseerd hebben geluisterd naar al mijn studieverhalen. Tenslotte bedank ik Marieke. Ik zou mijn bul zo door midden moeten scheuren om jou de andere helft te geven. Jij hebt vanaf het begin in mij geloofd en mij steeds aangemoedigd. Je hebt vanuit je scherpe blik mij steeds de juiste adviezen gegeven. Je hebt me soms weekenden moeten missen als ik moest studeren. Zonder jou had ik dit niet kunnen doen. Je geeft mij de kans om mijn dromen achterna te gaan.

Samenvatting

In Nederland is een groeiende belangstelling voor actieonderzoek als strategie voor professionele (kennis)ontwikkeling en onderwijsvernieuwing. Bij actieonderzoek doen leerkrachten onderzoek naar de problemen en vraagstukken van hun eigen onderwijspraktijk en ontwerpen hier oplossingen voor. Op deze manier worden leerkrachten in staat gesteld om hun eigen professionele kennis te ontwikkelen en hun onderwijs te vernieuwen. Verwacht wordt dat deze kennisontwikkeling en onderwijsvernieuwing beter aansluiten op de lokale onderwijspraktijk. Niemand kent immers zijn klaslokaal beter dan de leerkracht die er elke dag in werkt. Op deze manier wordt vernieuwing niet opgelegd van buitenaf, maar kan de vernieuwing van binnenuit groeien.

Er bestaan enkele onduidelijkheden over hoe het actieonderzoek het beste kan worden toegepast. Factoren zoals het management, de schoolcultuur en de begeleiding zijn van groot belang voor het succesvol uitvoeren van actieonderzoek. De begeleiding van de leerkrachten in hun actieonderzoek wordt hierin als cruciaal aangemerkt. Tegelijkertijd is er nog maar een beperkte hoeveelheid onderzoeksliteratuur over dit onderwerp beschikbaar. Dit heeft binnen het onderzoek geleid tot de volgende centrale onderzoeksvraag:

“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”

Het onderzoek naar deze vraag heeft zich in drie fasen voltrokken. In de eerste twee onderzoeksfasen is via een literatuuronderzoek en een interviewanalyse een eerste beeld van de begeleidingskenmerken uitgekristalliseerd. Aan dit onderzoek namen in totaal 4 begeleiders, 8 leerkrachten en 5 experts deel. De begeleiders en leerkrachten hielden zich in drie verschillende begeleidingssituaties bezig met actieonderzoek. Dit betrof situaties in de post-initiële opleiding van leerkrachten werkzaam in het regulier en speciaal basisonderwijs. De uitkomsten zijn vervolgens in de derde onderzoeksfase gevalideerd en samengevat. Dit heeft geleid tot een beeld van 24 begeleidingskenmerken dat op een hiërarchische manier is verdeeld over vier lagen, namelijk de kenmerken met betrekking tot de motieven, houding, kennis en vaardigheden.

Ten aanzien van dit beeld werden er vier conclusies getrokken. Ten eerste bleek dat de motieven die men heeft voor het actieonderzoek en de begeleiding ervan de basis vormen voor de formulering van de overige kenmerken. Andere motieven leiden dus tot andere kenmerken. Ten tweede komt naar voren dat de begeleidingskenmerken binnen de vier lagen één consistent geheel vormen, waarbij ze elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden. Ten derde wordt geconcludeerd dat de begeleiding van actieonderzoek situationeel bepaald en persoonsafhankelijk is. Zowel de persoon en de situatie van de leerkracht als die van de begeleider bepalen de manier waarop de begeleidingssituatie wordt vormgegeven. Als vierde wordt duidelijk dat de begeleiding van actieonderzoek zich kenmerkt door een beweging van een sturende rol naar een ondersteunende rol. Het doel van de begeleiding is om de leerkracht zo gaandeweg steeds meer te ondersteunen in zijn eigen proces van professionele (kennis)ontwikkeling.

Het beeld van de begeleidingskenmerken dat in dit onderzoek naar voren is gekomen, is bedoeld als een eerste versie en nodigt uit tot verder onderzoek waarin dit beeld verder wordt aangescherpt. Daarnaast kan het beeld dienen als discussie- en reflectiestuk voor de mensen die in de onderwijspraktijk worstelen met de begeleiding van actieonderzoek. Vanuit deze zienswijze worden begeleiders van actieonderzoek aangemoedigd om de onderzoeksresultaten in te zetten ten behoeve van hun eigen professionele ontwikkeling. Zo kunnen zij zich ontpoppen als hoofdrolspelers in de toekomstige succesverhalen van actieonderzoek, professionele kennisontwikkeling en onderwijsvernieuwing: *“Begeleiders die vernieuwing laten groeien!”*

Summary

In the Netherlands there is a growing interest for action research as a strategy in professional (knowledge)development and educational innovation. With action research, teachers research problems and questions in their own educational practice and develop solutions for it. In this way teachers are enabled to develop their own professional knowledge and innovate their education. It is expected that this kind of knowledge development and educational innovation are better adapted to the local teaching practice. Nobody knows his classroom better than the teacher who is working in it everyday. In this way the innovation is not imposed from outside but the innovation can grow from inside.

Some obscurities exist on the way action research can be applied best. Factors like the management, the schoolculture, the facilitation are of great importance for the successful execution of action research. In this the facilitation of teachers in their action research is considered crucial. At the same time there is only a limited amount of research literature available on this subject. Within the research this led to the following main research question:

“Which characteristics are required for the facilitation of action research by teachers?”

The research on this question has been executed in three phases. In the first two research phases an image of the facilitation characteristics has been crystallized through a literature research and an interview analysis. In this research a total of 4 facilitators, 8 teachers and 5 experts took part. The facilitators and teachers were engaged in action research in three different facilitation situations. Those were situations in the post initial education of teachers who work in primary schools for regular and special education. After this the results were validated and summarized in the third research phase. This led to an image of 24 facilitation characteristics divided in a hierarchic way in four layers, namely characteristics concerning the motives, attitude, knowledge and skills.

Regarding this image four conclusions were made. Firstly, it turns out that the motives one has for action research and its facilitation shape the basis of the formulation of the remaining characteristics. Other motives therefore lead to other characteristics. Secondly, it turns out that the characteristics within the four layers give shape to one consistent whole, in which they can influence each other reciprocal. Thirdly, it is concluded that the facilitation of action research is determined by the situation and it depends on the person. The person and the situation of the teacher as well as the person and situation of the facilitator determine the way the facilitation is shaped. Fourthly, it becomes clear that the facilitation of action research is characterised by the movement of a guiding role to a supporting role. The aim of the facilitation is to support the teachers gradually more and more in their own proces of professional (knowledge)development.

The image of the facilitation characteristics which has evolved from this research, is meant to be a first version and it invites to do further research in which the image is further cristallized. Besides that the image can also serve as a discussion and reflection piece for the people who are struggling in the educational practice with the facilitation of action research. From this the facilitators of action research are encouraged to use the research results for their own professional development. In this way they can reveal themselves as principal persons in the future success stories of action research, professional knowledge development and educational reform: *Facilitators who are letting innovation grow!*

Inleiding

“Kennisonwikkeling, vernieuwing en innovatie”, zijn vandaag de dag ‘hot items’ in de politiek, wetenschap en kranten. Kennis scoort en men wil met kennis scoren. Maar hoe? De regering keek onlangs nog beteuterd naar de uitkomsten van de ‘Kenniseconomie Monitor 2006’ (Stichting Nederland Kennisland, 2006); de Nederlandse kenniseconomie is nog niet op peil. Het onderwijs blijkt hierin één van de sleutelspelers (Ministerie OCW, 2003) en de monitor geeft aan dat juist op dit gebied veel winst te behalen is. In het Nederlands ‘kenniselftal’ hebben we in ‘Onderwijs’ dus een spits met groot scorend vermogen. Maar hoe brengen we deze in stelling?

‘Onderwijs’ blijkt een eigenzinnige, creatieve spits. Hij is geniaal, maar laat zich niet commanderen. Kennisonwikkeling en onderwijsvernieuwing kunnen niet van bovenaf worden opgelegd. De coach moet hem de ruimte en het vertrouwen geven om zijn eigen acties te maken. Het onderwijs moet zo de ruimte krijgen om zelf zijn kennis en vernieuwing te kunnen ontwikkelen. Deze vernieuwing begint bij degene die hem moet uitvoeren: de leerkracht. Niemand kent het klaslokaal en zijn eigen onderwijspraktijk beter dan de leerkracht die erin werkt. Niet voor niets wees het Centraal Plan Bureau (2006) onlangs nog op de kansen van een kennisbeleid dat zich richt op deze leerkracht.

Een manier om de leerkracht in staat te stellen zijn eigen kennis te ontwikkelen en vernieuwingen te bedenken, is door middel van actieonderzoek. Leerkrachten doen hierbij zelf onderzoek naar problemen die ze in hun eigen praktijk tegenkomen en ontwerpen hier oplossingen voor. Iedere individuele leerkracht wordt zo in staat gesteld om zich professioneel te ontwikkelen en zijn eigen onderwijspraktijk te vernieuwen. Actieonderzoek door leerkrachten is dus een manier om de spits ‘Onderwijs’ in stelling te brengen. Maar wie geeft hem de voorzet? Zonder deze ‘assists’ geen score...

Actieonderzoek is op zichzelf nog geen garantie voor succes. Leerkrachten zijn ook hierin afhankelijk van de juiste assists. Een directeur die hen ondersteunt en tijd vrijmaakt, geeft bijvoorbeeld een belangrijke assist. Ook lopen er op het veld altijd van die speciale spelers rond die de spits feilloos weten te vinden. Volledig op elkaar ingespeeld, geven ze voorzetten op maat en vindt de spits keer op keer het net. In dit onderzoek gaat het over deze speciale spelers die leerkrachten ondersteunen in het succesvol uitvoeren van hun actieonderzoek, namelijk: de begeleiders van actieonderzoek. Over wat voor kwaliteiten moeten ze beschikken? Hoe moeten ze zich opstellen? Kortom, wat zijn de kenmerken van deze begeleiders? De hoofdvraag van dit onderzoek is dan ook:

“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”

Hoewel de begeleiding van actieonderzoek als cruciaal wordt gezien, is er nog geen helder beeld van deze begeleiding. De onderzoeksliteratuur over dit onderwerp is beperkt en in de praktijk worstelt een groeiend aantal mensen met deze begeleiding. Het doel van dit onderzoek is dan ook om een eerste beeld te schetsen van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten. Dit beeld laat enerzijds ruimte voor aanvulling en verbetering en nodigt uit tot verder onderzoek. Anderzijds is dit beeld bedoeld als ondersteuning voor de begeleiders in de praktijk. Zij kunnen het beeld gebruiken om zich aan te spiegelen en om over te discussiëren. In die zin is het doel van het onderzoek dus ook dat de begeleiders zichzelf ontwikkelen tot effectieve ondersteuners van de leerkrachten in hun actieonderzoek. Hiermee kunnen zij zich ontpoppen als hoofdrolspelers in de toekomstige succesverhalen van actieonderzoek, professionele kennisonwikkeling en onderwijsvernieuwing: *“Begeleiders die vernieuwing laten groeien!”*

In het eerste hoofdstuk zal worden besproken hoe men vanuit de theorie en de praktijk aankijkt tegen kennisonwikkeling en onderwijsvernieuwing. Vervolgens wordt in het tweede hoofdstuk het concept van actieonderzoek besproken en wordt beargumenteerd hoe dit de leerkrachten in staat stelt zelf vorm te geven aan kennisonwikkeling en onderwijsvernieuwing. Deze bespreking spitst zich toe op het belang van een goede begeleiding en leidt uiteindelijk tot de bovenstaande centrale onderzoeksvraag. Daarna worden de onderzoeksopzet en de onderzoeksresultaten (H.3. & H.4.) beschreven. In hoofdstuk vijf worden deze resultaten gevalideerd en samengevat. Het onderzoeksverslag wordt tenslotte afgesloten met de formulering van enkele conclusies en discussiepunten (H.6.).

“Laat vernieuwing groeien!”

1. Theoretische en praktische relevantie

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe vanuit de onderzoeksliteratuur (1.1.) en vanuit de praktijk (1.2.) wordt aangekeken tegen onderwijsvernieuwing en kennisontwikkeling. Hoe komen deze tot stand? Hoe staat de leerkracht tegenover deze vernieuwingen?

1.1. Theoretische aanleiding: situationele kennisontwikkeling en onderwijsvernieuwing

Kennisontwikkeling en onderwijsvernieuwing zijn binnen de wetenschap populaire onderwerpen. De afgelopen jaren stapelde de onderzoeksliteratuur rondom deze thema's zich op. In deze paragraaf wordt ten aanzien van deze twee onderwerpen een standpunt bepaald. Dit standpunt heeft mede aanleiding gegeven tot het onderhavig onderzoek.

Om te beginnen wordt geconcludeerd dat de omgeving waarin kennisontwikkeling en onderwijsvernieuwing tot stand moeten komen van nature complex is (Van den Akker, 1999). In een dergelijke omgeving vindt men het vooral van belang dat de deelnemers kunnen leren, experimenteren (Smits & Kuhlmann, 2004) en kennis kunnen delen (Nonaka & Konno, 1998).

Dit leidt ten eerste tot de ontwikkeling van kennis die toepassingsgericht is en toegesneden op de specifieke context. Gibbons (1994, zoals geciteerd in Harrison & Kessels, 2004) heeft dit Mode II kennis genoemd. Hij omschrijft dit als kennis die wordt geproduceerd in de context van de toepassing door een heterogene groep praktijkmensen die samenwerken aan een probleem gedefinieerd in een specifieke en lokale context (Gibbons, 2002). Deze kennis verschilt van de Mode I kennis, die Gibbons (2002) typeert als de wetenschappelijke kennis die wordt geproduceerd en aangestuurd vanuit de specifieke onderzoeksdisciplines. Bij de toepassingsgerichte Mode II kennis staat dus niet de universiteit, maar de lokale praktijk centraal. Kwakman & Van den Berg (2004) pleiten eveneens voor een dergelijk situatief perspectief op kennisontwikkeling. Ook zij geven de voorkeur aan kennis die collaboratief wordt ontwikkeld, rekening houdend met de complexe context waarin de vernieuwing plaatsvindt.

Ten tweede komen vanuit bovenstaande gedachtegang ook de onderwijsvernieuwingen slechts tot stand door de samenwerking met praktijkmensen in hun specifieke context. Onderwijsvernieuwingen kunnen dus niet worden ontworpen van achter het bureau, maar slechts door middel van geïntegreerde onderzoeksactiviteiten (Van den Akker, 1999). De onderwijsvernieuwing zal zodoende tot stand moeten komen door de interactie van de mensen uit de praktijk. Binnen het reguliere schoolsysteem zijn dit vooral de leerkrachten. Zij worden gezien als de belangrijkste factor voor een succesvolle uitvoering van onderwijsvernieuwingen (Thornley, Parker, Read & Eason, 2004; Finn & Kanstoroom, 2001).

Samenvattend kan dus worden gezegd dat bij de ontwikkeling van kennis en de uitvoering van onderwijsvernieuwingen, de praktijkmensen en hun lokale context als uitgangspunt moeten worden genomen. Binnen het reguliere onderwijs betekent dit dat leerkrachten gezamenlijk kennis ontwikkelen en hun onderwijs binnen hun specifieke context vernieuwen. In de volgende paragraaf zal de cruciale rol van deze leerkracht binnen de context van de onderwijsvernieuwing worden besproken. Hoe staat de leerkracht tegenover de onderwijsvernieuwing?

1.2. Praktische aanleiding: De leerkracht en de onderwijsvernieuwing

Wordt de leerkracht binnen de huidige onderwijscontext in staat gesteld om zijn cruciale rol binnen kennisontwikkeling en onderwijsvernieuwing op zich te nemen? In deze paragraaf zal de context van het onderwijs worden besproken, vanuit het perspectief van de leerkracht. Hierbij lijken enkele factoren van belang.

Ten eerste komen er steeds meer berichten dat de werkdruk in het onderwijs hoog is. Een voorbeeld hiervan kan worden afgeleid uit het Signaleringsrapport Beroepsziekten 2004 (Nederlands Centrum voor Beroepsziekten, 2004). Hieruit komt naar voren dat het onderwijs één van de sectoren is met de grootste uitval door werkgebonden psychische aandoeningen, zoals overspannenheid en burn-out. Als hoofdreden hiervoor wordt de werkdruk, cq. mentale belasting, gegeven. De vraag is dan ook of de

leerkracht, die onder zo'n hoge werkdruk staat, wel in staat is om zich aan te passen aan vernieuwingen, laat staan deze kundig uit te voeren. Sikora et al. (2004) geven aan dat organisaties die aan veel verandering onderhevig zijn en de werknemers niet in staat stellen om zich aan de vernieuwingen aan te passen, het gevaar lopen hun werknemers te overvragen. Dit kan leiden tot werknemers die in hun werk op de "overlevingsstand" overschakelen en alleen nog doen wat hoogstnoodzakelijk is of uiteindelijk uitgeput de handdoek in de ring gooien. Men gaat uit van een model waarbij stressreacties, op bijvoorbeeld veranderingen, zich in snel tempo opstapelen, waardoor het aanpassingsvermogen van de werknemer wordt overvraagd en hij niet meer vaardig kan reageren op de volgende veranderingen. Odenthal (2003, p.11) bevestigt dat dit het geval dreigt te worden in het onderwijs, waar de ene vernieuwing nog niet adequaat is geïmplementeerd of de volgende al weer wordt geïntroduceerd.

Ten tweede heerst bij leerkrachten een scepticisme over de ondersteuning die ze bij deze onderwijsvernieuwingen ontvangen. Door de vele voorafgaande teleurstellende ervaringen met veranderingen in het onderwijs is hun motivatie voor vernieuwingen sterk gedaald (Bergen & Van Veen, 2004; Leithwood, Jantzi & Mascall, 2002).

Wil men nu voorkomen dat deze vernieuwingspogingen stuk lopen op de sceptische, overvraagde leerkracht dan zal men de leerkracht die zo'n cruciale rol speelt, een centrale plaats moeten geven in de onderwijsvernieuwingen. De overheid zal niet steeds hervormingen van bovenaf moeten opleggen waarbij de leerkracht het idee heeft dat hij de hervormingen van iemand anders implementeert. Dit soort vernieuwingen hebben namelijk geen effect op de praktijk van het lesgeven (Fullan, 2000). Toch is voorzichtigheid geboden, want aan de andere kant komt uit een onderzoek van Webb et al. (2004) naar voren dat sommige leerkrachten in Finland, waar de leerkrachten daadwerkelijk in staat werden gesteld onderwijsvernieuwingen richting te geven, ervoeren dat de werkdruk hierdoor weer dermate toenam dat ze dit juist ten koste zagen gaan van hun onderwijs. Dit benadrukt dus nogmaals het feit dat de leerkracht wel in staat moet worden gesteld om zijn belangrijke rol in de vernieuwingspogingen te vervullen. Binnen de context, waarin de door leerkrachten aangestuurde onderwijsvernieuwing plaatsvindt, zal men dus zorgvuldig moeten omgaan met alle factoren die de succesvolle uitvoering van onderwijsvernieuwing kunnen beïnvloeden.

In hoofdstuk 2 zal worden besproken hoe het concept van actieonderzoek door leerkrachten tegemoet kan komen aan de theoretische en praktische kwesties die in dit hoofdstuk zijn beschreven.

2. Beschrijving van het concept en de onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk zal het concept van actieonderzoek worden gedefinieerd (2.1). Daarnaast zal worden beargumenteerd hoe actieonderzoek aan de theoretische en praktische kwesties (hoofdstuk 1) rondom kennisontwikkeling en onderwijsvernieuwing tegemoet kan komen (2.2.). Vervolgens worden enkele dilemma's bij de uitvoering van actieonderzoek besproken (2.3.). Het hoofdstuk wordt tenslotte afgesloten met de presentatie van de onderzoeksvragen (2.4.).

2.1. Definiëring van het concept

In deze paragraaf zal het concept van actieonderzoek, zoals dat in dit onderzoek wordt gebruikt, worden beschreven. Het blijkt dat er in de afgelopen decennia diverse vormen van actieonderzoek zijn onderscheiden en dat er reeds vele definities van actieonderzoek zijn gegeven. In het literatuuronderzoek zijn deze uitgebreid verkend (Bijlage 1, p.53-56). Uiteindelijk zijn er in dit literatuuronderzoek enkele conclusies getrokken en is er een standpunt bepaald (Bijlage 1, p.55,56). Deze zullen hieronder worden beschreven en als uitgangspunt dienen binnen het verdere onderzoek. Deze definiëring van het concept is enerzijds van belang, omdat binnen dit onderzoek een helder begrip is vereist van het gehanteerde concept van actieonderzoek. Anderzijds is een heldere afbakening van het begrip ook van belang, omdat de populariteit van actieonderzoek in Nederland toeneemt en het actieonderzoek zo het risico begint te lopen om van alles en nog wat te worden (Ponte, 2003). Wanneer dit het geval is, dan leidt het actieonderzoek uiteindelijk tot niets (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Om te beginnen halen diverse auteurs de definitie van Carr & Kemmis (1986, p.162, zoals geciteerd in Ponte, 2002a; Valli & Price, 2005) aan, waarin actieonderzoek wordt beschreven als:

“een vorm van zelf-reflectief onderzoek dat wordt uitgevoerd door deelnemers in sociale situaties om de redelijkheid en rechtvaardigheid van hun eigen sociale of onderwijskundige praktijk te verbeteren, en om hun begrip van deze toepassingen en de situatie waarin deze toepassingen plaatsvinden te verbeteren”

Actieonderzoek is dus een manier voor de deelnemer om onderzoek te doen naar zichzelf en de eigen (onderwijs)praktijk om vandaar uit zichzelf professioneel te ontwikkelen en de eigen (onderwijs)praktijk te verbeteren. Het actieonderzoek zoals dat binnen dit onderzoek wordt gehanteerd, is vooral gericht op het praktische en kritisch-emancipatorische kennisbelang. Dit houdt enerzijds in dat er binnen het actieonderzoek wordt gestreefd naar een consensus tussen de betrokkenen over de vraag wat de beste manier van handelen is binnen de gegeven omstandigheden. Anderzijds houdt dit in dat de interactie tussen de betrokkenen in het (actie)onderzoeksproces centraal staat en ten doel heeft om tot een eigen individueel inzicht te komen over al dan niet bewuste overtuigingen.

Hierop voortbouwend wordt gekozen voor de definiëring van actieonderzoek binnen de onderwijskundige context, zoals Ponte (2002a,b) die beschrijft in haar vier aannames. Er is echter, vanuit de definitie van McNiff & Whitehead (2002, zoals geciteerd in Sahasewiyon, 2004), één aanvulling gemaakt op de tweede aanname, namelijk dat reflectie ook moet plaatsvinden op basis van gevalideerde gegevens. De te hanteren definitie is dus als volgt:

1. Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het handelen van docenten en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.
2. Docenten reflecteren 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.

Tenslotte wordt geconcludeerd dat de onderzoekscyclus van actieonderzoek bestaat uit 4 basisacties: plannen, handelen, observeren en reflecteren. De acties binnen deze cyclus worden niet opgevat als

strikt opeenvolgende stappen, maar meer als momenten binnen het onderzoeksproces. Één van de basisacties kan dus bijvoorbeeld ook worden herhaald indien dit nodig is. Deze cyclus van het actieonderzoek kan eventueel worden ingeleid met een begeleide probleemanalyse, waardoor leerkrachten worden geholpen met het vinden van een geschikte probleemstelling voor hun actieonderzoek.

2.2. Actieonderzoek door leerkrachten: onderwijsvernieuwing van binnenuit

In deze paragraaf wordt beargumenteerd dat actieonderzoek een methode is waarbij onderwijsvernieuwing niet van buitenaf wordt opgelegd, maar van binnenuit kan groeien. In dit kader wordt actieonderzoek opgevat als een manier om aan de richtlijnen te voldoen, verkregen uit de theorie (1.1) en praktijk (1.2). Actieonderzoek wordt ten eerste gezien als een methode om de kloof tussen het bureau van de onderzoeker en de alledaagse praktijk van het klaslokaal te overbruggen. Ten tweede wordt actieonderzoek als een methode gezien die de leerkracht in staat stelt om onderwijsvernieuwing zelf vorm te geven.

In het voorafgaande hoofdstuk is beschreven dat de context van onderwijsvernieuwing complex van aard is (1.1.). Actieonderzoek wordt echter door diverse auteurs gezien als een manier om dergelijke complexe situaties te sturen (Phelps & Hase, 2002). Bovendien benadrukt Diniz-Pereira (2002) dat ook de benadering van de kennisontwikkeling bij actieonderzoek door leerkrachten vernieuwend is. Hij haalt in zijn artikel aan dat wanneer dit actieonderzoek serieus wordt genomen het zelfs een radicale uitdaging vormt voor de aannames over theorie en praktijk, samenwerkingsverbanden tussen school en universiteit, schoolstructuren en onderwijshervorming. Hij geeft aan dat opmerkingen over de subjectiviteit en objectiviteit van het onderzoek opnieuw worden gedefinieerd. Nu is, in overeenstemming met de conclusies van 1.1., de subjectieve en lokale kennis het doel i.p.v. een objectieve, ver van de leraar afstaande, waarheid. Actieonderzoek breekt dus met de traditionele rolverdeling waarin onderzoek bouwt aan wetenschappelijke kennis en de leraren zich maar moeten bezig houden met wat anderen buiten het onderwijs hebben bedacht (Bergen & Van Veen, 2004). Actieonderzoek biedt een mogelijkheid om de kloof tussen het bureau van de onderzoeker en de alledaagse praktijk van de onderwijsvernieuwing te overbruggen.

Zoals reeds werd aangegeven (1.2.), wordt de leerkracht als de belangrijkste factor gezien bij het slagen van onderwijsvernieuwingen (Thornley, Parker, Read & Eason, 2004; Finn & Kanstoroom, 2001). Het actieonderzoek door leerkrachten onderkent deze cruciale rol van de leerkracht en geeft hem de centrale plaats in het onderzoek en de uitvoering van de onderwijsvernieuwing (Ponte, Beijard & Ax, 2004). Berger et al. (2005) concluderen dat het actieonderzoek door leerkrachten nieuwe mogelijkheden creëert om de ervaring van het onderwijzen en leren voor zowel studenten als leerkrachten te beïnvloeden. Henson (2001) bevestigt dit in zijn onderzoek en betoogt dat actieonderzoek door leerkrachten een krachtige methode zou kunnen zijn voor professionele ontwikkeling, die de efficiëntie van de leerkracht verhoogt. Ritzen (2004) sluit hier op aan en concludeert dat actieonderzoek door leerkrachten zelfs een 'must' is voor het succesvol realiseren van onderwijsinnovaties. Actieonderzoek biedt leerkrachten dus de mogelijkheid om onderwijsvernieuwingen zelf vorm te geven.

Kortom, het actieonderzoek door leerkrachten kan de ontwikkeling en uitvoering van onderwijsvernieuwingen in de praktijk op een nieuwe krachtige manier vormgeven. Men gaat hier namelijk uit van de leerkracht als cruciale factor in de onderwijsvernieuwing. Vernieuwing komt in de huidige perceptie van binnenuit en wordt niet van buitenaf opgelegd.

2.3. Dilemma's bij de invoering van actieonderzoek door leerkrachten

Zoals al in 1.2 werd geconcludeerd, moet de context waarin de door leerkrachten aangestuurde onderwijsvernieuwing plaatsvindt aan enkele factoren tegemoet komen. Het actieonderzoek door leerkrachten kan dan ook slechts onder bepaalde omstandigheden zijn vernieuwende kracht laten zien (Diniz-Pereira, 2002; Berger, Boles & Troen, 2005). Over deze factoren bestaat binnen de literatuur

echter nog geen helder beeld. Berger et al. (2005) onderscheiden diverse factoren in hun onderzoek, maar deze lijken steeds een dilemma met zich mee te brengen. Ze presenteren deze in de vorm van de volgende zes paradoxen.

Ten eerste concluderen ze dat actieonderzoek door leerkrachten eigenlijk voor iedereen verplicht moet zijn, maar dat het niet verplicht kan worden gesteld. De leerkrachten moeten immers zonder verplichting vanuit eigen motivatie actieonderzoek uitvoeren. Actieonderzoek wil juist dat leerkrachten vanuit hun eigen motivatie en initiatief hun praktijk onderzoeken. Maar hierin komt een moeilijk dilemma naar voren, want als men wil dat actieonderzoek een echte invloed op de school heeft, zou eigenlijk iedereen eraan mee moeten doen. Men zal dus weloverwogen aandacht moeten besteden aan het overtuigen van de leerkrachten dat actieonderzoek de moeite waard is.

Ten tweede zou de directeur van de school een voorvechter van actieonderzoek moeten zijn, maar moet het actieonderzoek niet tegelijk slechts zijn persoonlijk project zijn. De directeur wordt aangemerkt als een sterke factor in het slagen van het actieonderzoek. Maar het blijkt dat op scholen waar een directeur, in zijn enthousiasme, zich alleen eigenaar maakt van het actieonderzoek, de leerkrachten het actieonderzoek niet als iets van zichzelf zullen beschouwen. De directeur moet dus enerzijds vanuit een sterk leiderschap de structuren voor het actieonderzoek neerzetten, maar anderzijds het “eigenaarschap” van het actieonderzoek vervolgens uit handen geven aan de leerkrachten.

Daarnaast schrijft men dat de leerkracht enerzijds onderzoeksvaardigheden moet leren, maar anderzijds op zijn eigen kennis moet vertrouwen. Uit het onderzoek bleek dat leerkrachten zich vaak erg geïntimideerd voelen door het idee van onderzoek doen. Het formuleren van goede onderzoeksvragen en het gebruik van passende methoden voor gegevensverzameling, werd als lastig ervaren. Hoewel deze vaardigheden van groot belang bleken te zijn, moet de leerkracht er niet mee overspoeld worden, want dit had een verlammende uitwerking op zijn handelen. Het is dus zaak om de juiste balans te vinden tussen het aanleren van deze onderzoeksvaardigheden en de reeds aanwezige kennis van de leerkracht.

Vervolgens komt naar voren dat het onderwijs door actieonderzoek grondig wordt vernieuwd, terwijl leerkrachten zeggen dat het onderzoek slechts bevestigde wat ze al wisten. De onderzoekers geven aan dat dit een verwarrend punt is, want er werden duidelijke veranderingen waargenomen, maar leerkrachten gaven aan dat het onderzoek slechts hun aannames bevestigde. Ze concluderen dat het feit dat leerkrachten hun aannames op papier bevestigd zien hen blijkbaar stimuleert en hen het vertrouwen geeft om te komen tot het daadwerkelijk ondernemen van actie.

Als vijfde paradox wordt genoemd dat actieonderzoek moet worden verweven in de schoolcultuur, terwijl actieonderzoek tegengesteld is aan de huidige schoolculturen. De huidige schoolculturen zien het lesgeven van leerkrachten immers vaak als een geïsoleerde activiteit. De leerkracht is koning op zijn eigen eilandje. In het actieonderzoek wordt echter nadruk gelegd op een open samenwerking en het delen van informatie. Men vertrouwt niet slechts op eigen intuïtie en is niet alleen bezig binnen de eigen klas. Vanuit nieuwsgierigheid doet men nu echter gezamenlijk onderzoek naar vragen en beperkt men zich niet tot het eigen klaslokaal. Actieonderzoek vaart dus wel bij een samenwerkingscultuur, maar anderzijds zou zo een samenwerkingscultuur ook een bijproduct kunnen worden van het uitvoeren van gezamenlijk actieonderzoek.

Tenslotte is de hulp door iemand van buitenaf nodig, maar is de rol van deze persoon discutabel. De leerkrachten hebben de ondersteuning nodig, maar het is onduidelijk wat nu de bijdrage van die ondersteuning is. Berger et al. (2005) geven aan dat binnen de scholen van hun onderzoek deze persoon van buitenaf steeds zorgde voor het aandragen van belangrijke ideeën, vaardigheden en ondersteuning aan de leerkrachten bij het onderzoek, maar dat de leerkrachten van deze scholen niet konden aangeven wat nu het nut van deze persoon was. De onderzoekers hadden geen antwoord op de rol, het nut en de invloed van deze externe persoon.

Het succesvol uitvoeren van actieonderzoek blijkt dus afhankelijk van een aantal factoren. Duidelijk wordt dat er binnen deze factoren steeds een zorgvuldige balans moet worden gezocht, zodat de factoren daadwerkelijk een succesvolle rol in de uitvoering van actieonderzoek kunnen spelen. Haggarty & Postlethwaite (2003) onderschrijven de in de literatuur genoemde factoren en geven tevens aan hoe zorgvuldig men met de invoering van actieonderzoek moet omgaan. Zij onderkennen namelijk dat actieonderzoek ook nog het gevaar loopt het karakter te krijgen van een “tekorten”-

benadering van de professionele ontwikkeling. Men rapporteerde dat leerkrachten negatieve gevoelens ontwikkelden over hun functioneren, doordat ze in het actieonderzoek steeds het gevoel hadden dat ze op hun tekortkomingen werden gewezen.

2.3.1. De begeleiding

In het beeld dat hierboven is geschetst, komt naar voren dat het onderzoek naar de, soms paradoxale, factoren een complex karakter heeft. Het brengt een aantal ingewikkelde dilemma's met zich mee. Het onderzoek zal zich hier dan ook richten op het onderzoeken van één van deze factoren, zodat een scherp beeld van deze factor kan worden gecreëerd. Deze te onderzoeken factor is de begeleiding. De keuze voor deze factor komt enerzijds voort uit het gebrek aan kennis over de kenmerken van een succesvolle begeleiding van actieonderzoek (Berger et al., 2005; Ponte, Ax, Beijaard & Wubbels, 2004). Anderzijds komt het voort uit het inzicht dat juist deze begeleiding kan leiden tot ontwikkeling van leeromgevingen met meer innovatieve kwaliteit en meer leeropbrengst voor de individuele docenten (Odenthal, 2003, p.189).

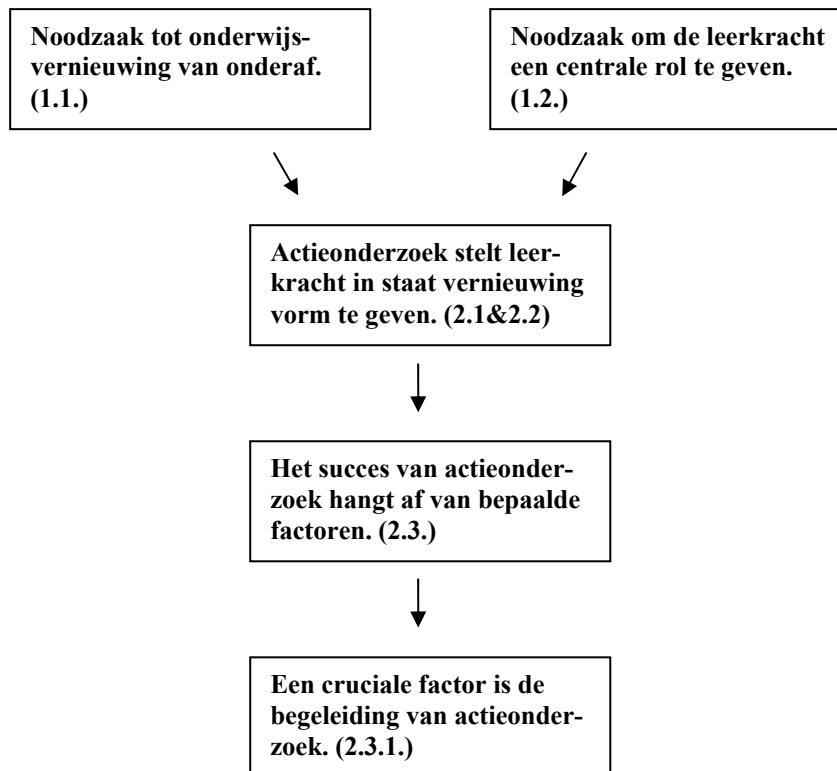
Binnen het actieonderzoek is deze begeleiding van vitaal belang (Melrose & Reid, 2000). De bijdrage van actieonderzoek aan de professionele ontwikkeling voor docenten komt namelijk vooral tot stand onder invloed van begeleiders (Ponte, Beijaard & Wubbels, 2002, zoals geciteerd in Odenthal, 2003; Ponte, 2002). Thornley et al. (2004) concluderen eveneens dat actieonderzoekprojecten moeten worden ondersteund, maar Berger et al. (2005) maken hierbij wel de kanttekening dat deze hulp door iemand van buitenaf een paradoxaal karakter heeft. Zoals reeds in het bovenstaande is aangegeven, concluderen ze dat het voor de leerkracht mogelijk zou moeten zijn om samen te werken met mensen die in de nodige ondersteuning voorzien, maar anderzijds rapporteren deze leerkrachten dat de hulp weinig effect heeft gehad. Odenthal (2003, p.205) herkent deze discrepantie in het effect van de begeleiding en maakt een onderscheid in de mate waarin begeleiding en sturing gewenst zijn. Hoe beter docenten in staat zijn zelfstandig vorm te geven aan innovatie en hun eigen professionele ontwikkeling des te minder sturing en begeleiding nodig is. Teveel sturing leidt tot weerstand, maar aan de andere kant leidt te weinig sturing dan weer niet tot de gewenste samenhang in onderwijsvernieuwing.

De rol van de begeleiding van leerkrachten in hun actieonderzoek is dus van vitaal belang, maar er is tegelijkertijd nog geen eenduidig en helder beeld over de manier waarop die begeleiding in de praktijk succesvol kan worden vormgegeven. Wil men dus het actieonderzoek tot een succes maken dan moet er een duidelijker beeld worden gecreëerd van deze begeleiding. Deze conclusie zal de basis vormen voor de formulering van de centrale onderzoeksvraag in de volgende paragraaf.

2.4. De onderzoeksvragen

2.4.1. Centrale onderzoeksvraag en deelvragen

In de voorafgaande paragrafen werd naar voren gebracht hoe actieonderzoek tegemoet komt aan de theoretische en praktische kwesties bij onderwijsvernieuwing en kennisontwikkeling. Vervolgens werden enkele factoren beschreven die mee spelen in het succes van actieonderzoek. Van deze factoren bleek de begeleiding van doorslaggevend belang. Het is echter nog niet duidelijk hoe deze begeleiding moet worden vorm gegeven. Deze redenering beschrijft de probleemstelling van dit onderzoek en is in figuur 1 op de volgende pagina samengevat.



Figuur 1: Probleemstelling

In dit onderzoek zal worden nagegaan hoe de begeleiding van actieonderzoek zal moeten worden vormgegeven. Dit onderzoek naar begeleiding is zeer belangrijk, omdat de bijdrage van actieonderzoek aan de professionele ontwikkeling voor docenten vooral tot stand komt onder invloed van begeleiders (Ponte, Beijaard & Wubbels, 2002 zoals geciteerd in Odenthal, 2003). De begeleiding zou dus van doorslaggevend belang kunnen zijn om het eerder geschetste potentieel van actieonderzoek te bereiken. Daarnaast is de begeleiding van belang, omdat het nog ontbreekt aan een eenduidig en helder beeld over de manier waarop die begeleiding in de praktijk succesvol kan worden vormgegeven (2.3.1.). Dit alles leidt tot de formulering van de onderstaande onderzoeksvraag:

Centrale onderzoeksvraag

“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”

Voor de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag wordt deze opgedeeld in drie deelvragen. De driedeling vindt plaats n.a.v. de terreinen die Ponte (2002a, p.63-73) onderscheidt in de begeleiding, namelijk: de *taken* (de procedureel-methodische uitvoering van actieonderzoek); de *communicatie* (de interactie binnen de begeleidingssetting); de *kennisgebieden* (de ontwikkeling van professionele kennis). Deze opdeling leidt tot de formulering van de volgende drie deelvragen:

1. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op het terrein van de *taken*?
2. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op het terrein van de *communicatie*?
3. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op het terrein van de *kennisgebieden*?

In de volgende paragraaf zullen de begrippen uit de centrale onderzoeksvraag en de drie deelvragen verder worden beschreven en toegelicht.

“Laat vernieuwing groeien!”

2.4.2. Operationalisering van de begrippen

In deze paragraaf zullen de begrippen, zoals ze in de onderzoeksvragen (2.4.1.) worden gehanteerd, worden geoperationaliseerd. Het uitgangspunt hierbij zal de eerder beschreven definiëring van het concept actieonderzoek zijn (2.1.). Met een heldere omschrijving van de gehanteerde begrippen uit de centrale onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen, wordt er naar gestreefd de lezer een eenduidig begrip te verschaffen van deze onderzoeksvragen. Deze operationalisering is van vitaal belang voor een effectief onderzoek (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Als eerste zullen uit de centrale onderzoeksvraag de begrippen “begeleiding” en “kenmerk” worden omschreven. Daarna zullen uit de drie deelvragen de “terreinen van de taken, communicatie en kennisgebieden” worden geoperationaliseerd. Vanuit deze beschrijving zal in de volgende paragrafen het onderzoek naar de begeleidingskenmerken worden vormgegeven.

Begeleiding

Als eerste wordt het begrip “*begeleiding*” uit de centrale onderzoeksvraag beschreven. Het begrip “*begeleiding*” bij actieonderzoek wordt door Melrose & Reid (2000) globaal beschreven als zijnde een persoon, die de rol heeft om de deelnemers in een groep te helpen met het leren van hun ervaringen. Als nu wat specifieker wordt gekeken naar deze rol in het helpen leren tijdens de ervaringen van een groep dan wordt hier de visie op professionele (kennis)ontwikkeling, zoals deze in de definiëring van actieonderzoek naar voren komt (2.1.), als uitgangspunt genomen. Uit deze interactieve visie op professionele (kennis)ontwikkeling vloeit logischerwijs het interactiemodel voor de begeleiding voort (Ponte, 2002a). Bergen & Van Veen (2004) geven aan dat het interactiemodel zich kenmerkt door de actieve betrokkenheid van de leerkrachten bij hun eigen leerproces. Deze betrokkenheid houdt in dat leerkrachten inzicht ontwikkelen aan de hand van concrete ervaringen, waaraan ze gezamenlijk betekenis verlenen (Ponte, 2002a). Een gezamenlijke betekenisverlening betekent dat concrete ervaringen aan eigen inzichten worden gekoppeld en aan inzichten van anderen en dat op grond daarvan toekomstig handelen wordt bepaald (Ponte, 2002a). Deze betekenisverlening gebeurt via interactie tussen zowel begeleiders en docenten als docenten onderling (Ponte, 2002a). De verantwoordelijkheid en het “eigenaarschap” bij deze interactieve benadering ligt zowel bij de leerkrachten als bij de experts/begeleiders (Bergen & Van Veen, 2004). Bergen & Van Veen (2004, p.32) geven de voorkeur aan een dergelijke benadering, aangezien de karakteristieken van dit interactieve model aansluiten bij de aspecten van een krachtige leeromgeving die voor een vernieuwingscontext van belang zijn.

Het begrip “*begeleiding*”, zoals dat hier wordt gehanteerd, wordt dus benaderd vanuit een interactieve visie op professionele (kennis)ontwikkeling. De begeleider ondersteunt hierbij de deelnemers in het leerproces op basis van de ervaringen die een groep inbrengt (Melrose & Reid, 2000). Dit houdt in dat de begeleiding vanuit gedeelde verantwoordelijkheid voor het (actie)onderzoekproces werkt aan een gezamenlijke betekenisverlening van concrete ervaringen (Bergen & Van Veen, 2004; Ponte, 2002a). Dit gebeurt in een proces van interactie tussen de begeleiding en de leerkracht en van interactie tussen de leerkrachten onderling.

Kenmerk

De tweede term uit de centrale onderzoeksvraag “*kenmerk*” lijkt voor de hand te liggen, maar toch wordt vanwege een helder begrip hier expliciet aandacht aangegeven. Het Van Dale onlinewoordenboek (www.vandale.nl) omschrijft “*kenmerk*” als “de karakteristieke eigenschap van iets” en Kramers woordenboek (1996) beschrijft “*kenmerk*” op een vergelijkbare manier als “een herkenningsteken of een eigenschap waardoor iets of iemand zich onderscheidt”. In de centrale onderzoeksvraag wordt dus gezocht naar wat de eigenschappen van de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten zijn waardoor deze zich onderscheidt van andere vormen van begeleiding. Simpel gezegd: “Hoe herken je de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten?”

Concluderend wordt dus in de centrale onderzoeksvraag een kenmerk van de begeleiding omschreven als: *“de eigenschap waaraan de interactieve begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten wordt herkend.”*

Terrein van de taken

Onder het terrein van de taken wordt de *procedureel-methodische uitvoering* van het actieonderzoek verstaan (Ponte, 2002a, p.67-69). Hier staat dus de methode van actieonderzoek centraal.

Ponte (2002a, p.124) geeft verder invulling aan dit terrein. Zij geeft ten eerste aan dat de leerkrachten binnen dit terrein het model van actieonderzoek in praktische zin uitvoeren. Daarnaast gaan de leerkrachten zich hier ook een beeld vormen van de opbrengsten van het actieonderzoek. Verder koppelen de leerkrachten de gedachtegang en theorie achter het actieonderzoek aan het model van actieonderzoek. Ten vierde gaan de leerkrachten gedurende het actieonderzoek hun onderwijskundige en pedagogische inzichten stap voor stap bijstellen. Tenslotte gaan de leerkrachten binnen dit terrein stapsgewijs en systematisch hun doelen proberen te realiseren door hun stappen schriftelijk vast te leggen, ze te beoordelen en nieuwe te plannen.

Terrein van de communicatie

Onder het terrein van de communicatie wordt de *interactie binnen de begeleidingssetting* verstaan (Ponte, 2002a, p.70-72). Hier staat dus de interactie tussen de leerkrachten en de begeleiding centraal.

Ponte (2002a, p.126) heeft verder invulling gegeven aan dit terrein. Ten eerste geeft ze aan dat leerkrachten binnen dit terrein met elkaar communiceren aan de hand van concrete vragen, activiteiten of opbrengsten ten aanzien van hun actieonderzoek. Daarnaast zorgen de leerkrachten voor een continuïteit in de communicatie door regelmatig met elkaar en de begeleider de voortgang van hun actieonderzoek te bespreken en hier genoeg tijd voor in te ruimen. Ten derde ontwikkelen de leerkrachten een duidelijk beeld van wat de bedoeling is van de communicatie met hun collega's en begeleider. Tenslotte wordt binnen dit terrein de communicatie met de leerkrachten en begeleider systematisch voorbereid en gebruikt. De leerkrachten maken dus planmatig gebruik van de communicatie om hun eigen doelstellingen te kunnen bereiken.

Terrein van de kennisgebieden

Onder het terrein van de kennisgebieden wordt de *ontwikkeling van professionele kennis op drie verschillende kennisgebieden* verstaan, namelijk: het ideologische, technologische en empirische gebied (Ponte 2002a, p.63-67). Onder deze drie gebieden verstaat Ponte (2002a):

1. Het ideologisch gebied: hier gaat het om inzicht in de waarden en normen en de daarvan afgeleide doelstellingen die docenten willen realiseren bij hun leerlingen. Het gaat hier dus om *gewenste werkingen* van hun onderwijs; *inzicht in wat de docent wil bereiken*.
2. Het technologisch gebied: hier gaat het om inzicht in de methodieken, technieken en strategieën die docenten willen gebruiken om de geformuleerde doelstellingen te realiseren. Het gaat hier dus om *gewenste verschijningsvormen* van hun onderwijs; *inzicht in wat de docent wil doen*.
3. Het empirisch gebied: hier gaat het om inzicht van docenten in de onderwijsrealiteit. Het gaat hierbij dus om de relatie tussen *feitelijke werkingen* met betrekking tot hun onderwijs; *inzicht in wat de docent feitelijk doet en het feitelijk effect daarvan*.

Op dit terrein staat dus de professionele (kennis)ontwikkeling van de leerkracht centraal. Hij ontwikkelt deze kennis door binnen het actieonderzoek steeds te reflecteren op het doel, middel en effect van zijn handelen.

Ponte (Ponte 2002a, p.121,122) geeft een verdere invulling aan dit terrein. Als eerste geeft ze aan dat de leerkrachten binnen dit terrein in gelijke mate aandacht besteden aan de drie kennisgebieden. Bovendien koppelen de leerkrachten deze drie kennisgebieden voortdurend aan elkaar. Daarnaast hebben de leerkrachten hier de vrijheid hun eigen doelstellingen te formuleren en de doelstellingen

van anderen (bijv. school, overheid) kritisch ter discussie te stellen. Tenslotte formuleren leerkrachten binnen dit terrein hun eigen inzichten. Met het oog op deze formulering van eigen inzichten stellen ze ook algemene kennis kritisch ter discussie.

3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk zal de onderzoeksmethode worden beschreven. Er zal worden beargumenteerd waarom deze onderzoeksmethode geschikt is voor het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag. Daartoe zal in paragraaf 3.1. eerst het doel van het onderzoek worden beschreven. Vanuit dit doel wordt een keuze gemaakt voor de aard van het onderzoek. Op basis hiervan wordt een passend onderzoeksmodel gepresenteerd en beargumenteerd (3.2). In paragraaf 3.3. wordt de selectie van de respondenten beschreven en vervolgens wordt in paragraaf 3.4. uitgewijd over de gebruikte onderzoeksinstrumenten. Tenslotte vindt een uiteenzetting plaats over de manier waarop de gegevens zijn geanalyseerd (3.5).

3.1. Doel en aard van het onderzoek

Patton (1990) geeft aan dat het doel in een onderzoek de controlerende kracht is. Vanuit dit doel worden de beslissingen genomen over het ontwerp, de meting, de analyse en de rapportage van het onderzoek (Creswell, 2000, 2003; Patton, 1990). Hij geeft aan dat dit doel in de diverse soorten onderzoek varieert en daarmee ook de methoden. Alvorens dus de methode van het onderzoek uiteengezet wordt, zal hier eerst het doel van het onderzoek worden gepresenteerd om op deze manier de consistentie tussen doel, gebruikte methoden en uitkomsten te versterken.

Het doel van dit onderzoek volgt uit de reeds geformuleerde centrale onderzoeksvraag (2.1), namelijk het geven van een beschrijving van begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten. Deze beschrijving is enerzijds bedoeld om een voorlopig beeld te creëren dat in verder onderzoek kan worden aangescherpt. Anderzijds is dit beeld bedoeld als ondersteuning voor de begeleiders in de praktijk. Zij kunnen het beeld gebruiken om zich aan te spiegelen en om over te discussiëren. In die zin is het doel van het onderzoek dus ook dat de begeleiders zichzelf kunnen ontwikkelen tot effectieve ondersteuners van de leerkrachten in hun actieonderzoek.

Zoals reeds uit het beschreven doel naar voren komt, mikt het onderzoek op het inzicht krijgen in en toepassen van een stuk kennis rondom de begeleiding van het actieonderzoek door leerkrachten. Het primaire doel van de verkregen kennis bestaat in het toepassen daarvan in de ‘echte wereld’. Dit onderzoek heeft dus ten eerste een duidelijk toegepast karakter (Patton, 1990).

Het tweede punt wat betreft de aard van het onderzoek is de keuze voor een kwantitatieve of kwalitatieve benadering. Bij deze keuze was ten eerste de duur van het onderzoek en de beschikbaarheid van de respondenten van belang. De duur van het onderzoek bedraagt in totaal 14 weken. De onderzoeker vond grootschalige kwantitatieve metingen in deze tijdsduur niet haalbaar. De beschikbaarheid van de respondenten was echter nog belangrijker, want in Nederland is er op dit moment geen grote hoeveelheid van respondenten voor dit onderzoek beschikbaar. Uit de voorstudie bleek dat het actieonderzoek nog slechts op kleine schaal wordt uitgevoerd. Naast deze beperkingen werd de keuze ten tweede bepaald door de behoefte aan een manier waarop deze geselecteerde zaken toch in diepte en detail konden worden bestudeerd.

Vanwege deze beperkingen in tijd en respondenten aan de ene kant en de behoefte om de geselecteerde zaken tot in diepte te bestuderen aan de andere kant, wordt gekozen voor een *kwalitatieve* onderzoeksbenadering. Deze kwalitatieve onderzoeksbenadering geeft de onderzoeker namelijk de mogelijkheid om de geselecteerde zaken tot in diepte en detail te bestuderen (Patton, 1990). Daarnaast kan men zo met een veel kleiner aantal respondenten een grote hoeveelheid gedetailleerde informatie verkrijgen (Patton, 1990). In zo een kwalitatief onderzoek probeert de onderzoeker dan vooral gebruik te maken van de visies van de deelnemers in het proces (Creswell, 2003).

Hoewel deze kwalitatieve benadering, met een beperkt aantal respondenten, het meest geschikt is voor dit onderzoek, moet worden opgemerkt dat het weliswaar leidt tot een groter begrip van de mensen en de situaties, maar dat het de generaliseerbaarheid van de uitkomsten kan verminderen (Patton, 1990). De voor- en nadelen van deze keuze zullen dus nauwkeurig moet worden afgewogen in het ontwerp van een onderzoeksmodel (3.2).

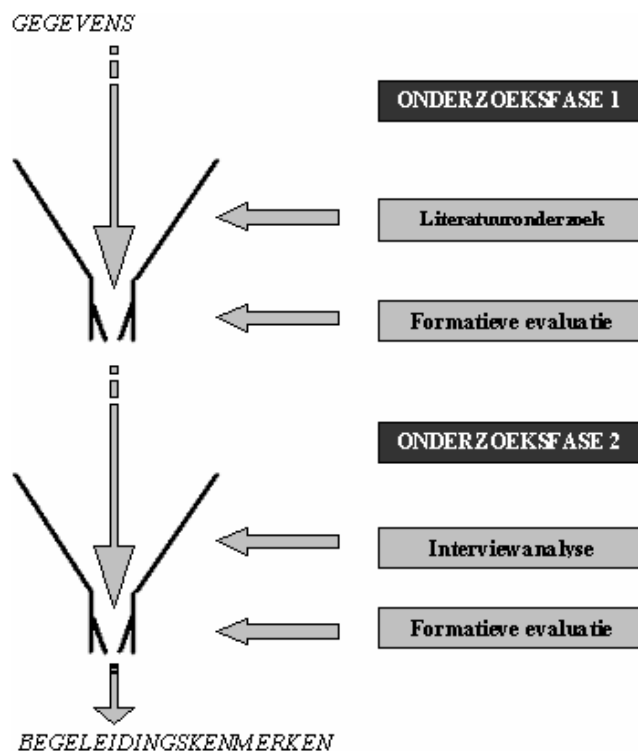
3.2. Onderzoeksmodel

Zoals reeds in de voorgaande paragraaf is duidelijk gemaakt, zal het onderzoek een toegepast en kwalitatief karakter hebben en zal het uiteindelijk moeten leiden tot een beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten (3.1). Aangezien er nog geen helder beeld van de begeleidingskenmerken bestaat (zie 2.3.), is er gekozen voor een onderzoeksopzet waarin via diverse methoden wordt geprobeerd dit beeld van de begeleidingskenmerken uit te kristalliseren. Hiertoe is het onderzoek in drie fasen verdeeld. De eerste twee fasen kunnen hierbij als filters worden beschouwd, waarin stapsgewijs de begeleidingskenmerken uit de gegevens worden gezeefd.

De eerste onderzoeksfase bestaat uit een literatuuronderzoek naar de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten. Deze fase wordt afgesloten met een formatieve evaluatie in de vorm van een 'expert review'. Hierbij worden de gegevens uit het literatuuronderzoek door een expert op het gebied van de begeleiding van actieonderzoek geëvalueerd. Op grond van deze evaluatie kunnen de uitkomsten verder worden aangescherpt. Deze aangescherpte uitkomsten dienen als input voor de volgende onderzoeksfase.

De tweede onderzoeksfase bestaat uit een interviewanalyse, waarbij zowel leerkrachten als begeleiders van actieonderzoek zijn geïnterviewd. De interviews worden ontworpen en geanalyseerd op basis van de uitkomsten uit de eerste onderzoeksfase. De uitkomsten van deze interviewanalyse zullen het beeld van de begeleidingskenmerken verder uitkristalliseren. Tenslotte wordt ook deze tweede onderzoeksfase afgesloten met een formatieve evaluatie door meerdere experts. Wanneer de uitkomsten nogmaals zijn aangescherpt naar aanleiding van deze evaluatie, heeft zich een voorlopig beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten ontvouwd.

Dit proces waarin de begeleidingskenmerken langzaam uit de gegevens worden gefilterd, is weergegeven in figuur 2 op deze pagina. Hierin wordt uitgebeeld hoe de begeleidingskenmerken in onderzoeksfase 1 eerst uit de gegevens van het literatuuronderzoek worden gefilterd en vervolgens worden verfijnd door de formatieve evaluatie. De uitkomsten van onderzoeksfase 1 vormen vervolgens de basis voor een nieuwe analyse van gegevens in onderzoeksfase 2. Tijdens de interviewanalyse worden de begeleidingskenmerken er verder uitgezeefd. Het filteringsproces eindigt tenslotte met de formatieve evaluatie van de uitkomsten van de interviewanalyse, waaruit het voorlopige beeld van de begeleidingskenmerken naar voren komt.

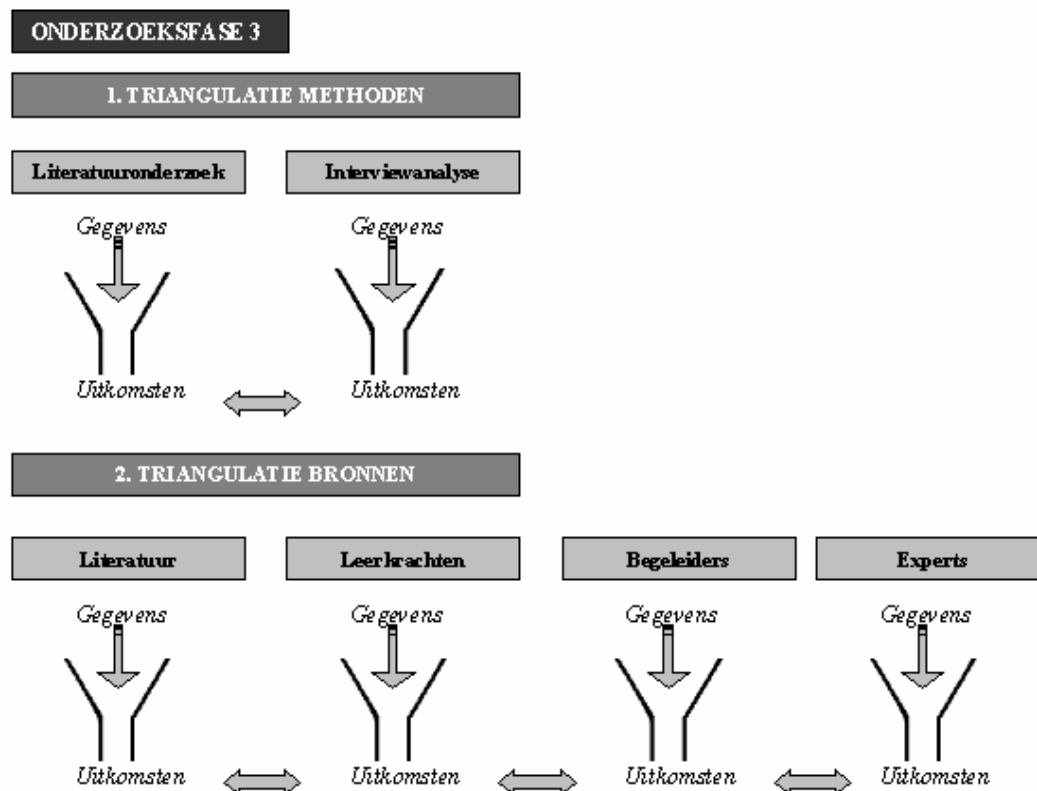


Figuur 2. Onderzoeksmodel fase 1 en 2: filteren van de gegevens

“Laat vernieuwing groeien!”

De derde onderzoeksfase bestaat tenslotte uit de triangulatie van de methoden en bronnen. Dit houdt in dat de gegevens uit beide onderzoeksfasen nogmaals naast elkaar worden gelegd en dat er wordt onderzocht of er opvallende overeenkomsten of verschillen zijn tussen de uitkomsten van de gebruikte methoden en bronnen. Op deze manier wordt onderzocht of het beeld dat uit de eerste twee onderzoeksfasen naar voren is gekomen, valide en geloofwaardig is. Tevens kunnen er nog de laatste aanpassingen worden gemaakt wanneer deze validiteit in het geding dreigt te komen. Deze triangulatie van methoden en bronnen is gepresenteerd in figuur 3.

In figuur 3 wordt weergegeven hoe in de laatste onderzoeksfase de uitkomsten van de twee verschillende methoden en vier verschillende bronnen worden vergeleken en geanalyseerd. De begeleidingskenmerken waar in de vergelijking van de methoden en bronnen grote overeenstemming over wordt gevonden, worden valide geacht. Opvallende verschillen zullen echter worden besproken en bij grote onzekerheid zal het beeld van de begeleidingskenmerken, zoals dat uit onderzoeksfase 1 en 2 naar voren is gekomen, worden bijgesteld.



Figuur 3: Onderzoeksmodel fase 3: triangulatie van de methoden en bronnen

In de volgende paragraaf (3.3.) wordt de selectie van de respondenten voor dit onderzoeksmodel beschreven, maar eerst zullen nog de afwegingen worden besproken die aan het beschreven onderzoeksmodel ten grondslag liggen.

Afwegingen

In dit onderzoek wordt als eerste *consistentie* nagestreefd in doel, ontwerp, methode en analyse. Het doel (3.1) heeft dus als eerste het ontwerp van dit onderzoeksmodel bepaald. Daarnaast is het ontwerp van het onderzoek ook beïnvloed door enkele belangrijke afwegingen. Er zijn afwegingen gemaakt tussen *betrouwbaarheid*, *validiteit*, *nauwkeurigheid* en *praktische uitvoerbaarheid*. Deze worden hieronder beschreven.

De *betrouwbaarheid* is nagestreefd door instrumenten te ontwerpen die stabiele uitkomsten opleveren. Aangezien één onderzoeker de interviews afneemt, zal dit de stabiliteit van de uitkomsten bevorderen.

“Laat vernieuwing groeien!”

Echter de keerzijde van één onderzoeker is dat wanneer deze onderzoeker wordt beïnvloed, het de resultaten vervolgens ook kan beïnvloeden. Hierdoor wordt niet meer gemeten wat er zou moeten worden gemeten en zodoende wordt de *interne validiteit* en *nauwkeurigheid* van de uitkomsten bedreigd. Dit zou in dit onderzoeksmodel het geval kunnen zijn bij het eerst uitvoeren van het literatuuronderzoek (onderzoeksfase 1) en het daarna afnemen van de interviews (onderzoeksfase 2). Wanneer de onderzoeker te zeer beïnvloed is door het literatuuronderzoek, zal hij misschien niet meer volledig open staan voor de inbreng van de geïnterviewden. Toch is hiervoor gekozen vanuit het oogpunt van *praktische uitvoerbaarheid*. Er is voor dit complexe onderzoeksonderwerp namelijk sprake van een beperkte onderzoekstijd. In dit verband is dus gekozen voor het eerst vinden van een focus met behulp van de literatuur. Hierdoor kan men in het interview gericht onderzoek doen naar de begeleidingskenmerken en sneller tot een beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek komen.

In het ontwerp van het onderzoeksmodel werd het echter wel noodzakelijk geacht om aanvullende maatregelen te treffen om de *interne validiteit* en *nauwkeurigheid* van de uitkomsten te versterken. Daarom is er voor gekozen om aan het einde van de eerste twee onderzoeksfasen een derde onderzoeksfase toe te voegen. In deze derde fase vindt een triangulatie van de gebruikte methoden en bronnen plaats. Deze triangulatie is bedoeld om de kwaliteit van de data te verhogen. Er wordt namelijk onderzocht of de uitkomsten van onderzoeksfasen 1 en 2 daadwerkelijk worden ondersteund door de gegevens. Op grond van deze analyse kunnen dan conclusies worden getrokken die de interne validiteit en nauwkeurigheid van het beeld van de begeleidingskenmerken versterken.

Daarnaast dragen de twee formatieve evaluaties ook bij aan deze versterking van de *interne validiteit* en *nauwkeurigheid* van de uitkomsten. Hoewel deze formatieve evaluaties primair een ontwikkelend doel hebben, namelijk het ontwikkelen van een beeld van de begeleidingskenmerken (3.4.3.), stellen ze de onderzoeker in staat om de kwaliteit van zijn interpretaties te verhogen. De experts evalueren namelijk de gegevens op juistheid, relevantie en volledigheid.

3.3. Methode van selectie van de respondenten

Bij het bepalen van de juiste methode van selecteren van respondenten werden enkele punten overwogen. Ten eerste stond bij de selectie de beschikbaarheid van geschikte respondenten centraal, aangezien actieonderzoek binnen het Nederlandse onderwijs nog slechts op zeer beperkte en soms experimentele schaal wordt uitgevoerd. Ten tweede werd er voor gekozen om zowel begeleiders als leerkrachten en experts te selecteren om op die manier meerdere bronnen van informatie te gebruiken. Ten derde was het van belang dat, gezien de beperkte beschikbaarheid aan respondenten, informatierijke respondenten zouden worden benaderd. Dit zijn leerkrachten, begeleiders en experts die vanuit hun ervaring veel kunnen vertellen over actieonderzoek en de begeleiding ervan. Op deze manier wordt uit het beperkte aantal respondenten veel relevante informatie verkregen.

Vanuit deze overwegingen is gekozen voor een vorm van “*purposive sampling*” (doelgericht selecteren), namelijk de methode van “Sneeuwbal”- of “Keten”-selectie (Patton, 1990). Patton (1990) beschrijft hoe deze methode informatierijke bronnen opspoort in een proces waarbij mensen, die verstand hebben van het onderwerp, worden gevraagd wie nog meer benaderd kunnen worden. Daarna komt men via die mensen weer nieuwe mensen op het spoor, die weer wijzen op nieuwe mogelijkheden. Zo wordt de sneeuwbal steeds groter, terwijl de informatierijke bronnen zich opstapelen. Vanuit deze selectiemethode is in dit onderzoek gekozen om als eerste de Nederlandse onderzoekster P. Ponte te benaderen. Deze heeft namelijk vrij recent een promotieonderzoek uitgevoerd naar de uitvoering en begeleiding van actieonderzoek (Ponte, 2002a). Hoewel zij zelf niet kon deelnemen aan dit onderzoek is haar gevraagd om een aantal experts op het gebied van de begeleiding van actieonderzoek aan te wijzen. Vanuit haar expertise en kennis van het onderzoeksveld heeft zij een zestal van deze experts aangedragen. Deze experts zijn vervolgens benaderd en vijf van de zes gaven aan in de gelegenheid te zijn om deel te nemen aan het onderzoek. Vervolgens is aan hen gevraagd om op hun beurt weer leerkrachten en begeleiders aan te wijzen voor de interviews. Op deze manier werden nog drie leerkrachten opgespoord die hun medewerking wilden verlenen. Tegelijkertijd zijn de Fontys Hogescholen benaderd op de beurs “Leraar en Loopbaan” (Rotterdam, 2006) met de vraag of zij begeleiders en leerkrachten konden noemen die zich bezig hielden met actieonderzoek. De Fontys Hogescholen werden bewust benaderd, omdat enkele publicaties (Ponte, 2003; Sijben &

Vijfeijken, 2004) uitwezen dat zij aan het experimenteren zijn met actieonderzoek. Één persoon gaf tijdens deze beurs aan een begeleidster van actieonderzoek te zijn aan de Pabo te Eindhoven. Zij wilde graag deelnemen aan het onderzoek en verwees door naar drie andere begeleiders. Daarvan was er één binnen de Pabo Eindhoven en waren er twee binnen Fontys OSO (Opleiding Speciale Onderwijszorg, Tilburg) werkzaam. Tevens vond zij vijf leerkrachten binnen de Pabo Eindhoven bereid om hun ervaringen te delen. Via deze twee wegen groeide dus de “Sneeuwbal” en stapelden de informatierijke bronnen zich op.

Uiteindelijk heeft dit geresulteerd in een selectie van vier begeleiders en acht leerkrachten. Deze respondenten voerden actieonderzoek uit in drie verschillende begeleidingssituaties (Bijlage 2, p.88,89). Alle drie de begeleidingssituaties legden andere accenten binnen het actieonderzoek (Bijlage 2, p.88,89). Dit alles is samengevat in de onderstaande tabel (1).

Tabel 1. Verdeling van de respondenten

Begeleidingssituatie	Begeleiders	Leerkrachten	Totaal respondenten	Focus
1	2	5	n=7	Professionele ontwikkeling
2	0	3	n=3	Onderzoek&verslaglegging
3	2	0	n=2	Methodische uitvoering
Totaal	n=4	n=8	n=12	

In de volgende paragraaf (3.4.) zullen de gebruikte methodes van dataverzameling worden besproken.

3.4. Methode van dataverzameling

Zoals reeds in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk (3.1) werd opgemerkt, is het doel bepalend voor de keuze van onderzoeksmethoden. In deze paragraaf zullen de geselecteerde onderzoeksmethoden worden besproken. Als eerste wordt beschreven hoe het literatuuronderzoek (3.4.1.) en de semi-gestructureerde interviews (3.4.2.) zijn gebruikt om gegevens te verzamelen. Daarna wordt de rol besproken van de gekozen vormen van formatieve evaluatie (3.4.3.). Er wordt afgesloten met een beschrijving van de triangulatie van methoden en bronnen (3.4.4.)

3.4.1. Literatuuronderzoek

In de eerste fase van het onderzoek is een literatuuronderzoek gedaan naar de begeleidingskenmerken van actieonderzoek (zie bijlage 1). Patton (1990) geeft aan dat het onderzoek naar relevante literatuur kan helpen om het onderzoek een verdere focus te geven. Hij wijst echter ook op het gevaar dat het binnen kwalitatief onderzoek het wel de gedachtegang van de onderzoeker en de openheid voor onderzoeksresultaten kan beïnvloeden. Zoals reeds werd beschreven (3.2.) moet in dit geval een afweging worden gemaakt tussen deze beïnvloeding van de onderzoeker en het vinden van de juiste focus.

In het literatuuronderzoek is voornamelijk gebruik gemaakt van recente wetenschappelijke onderzoeksliteratuur. Er zijn sets met zoektermen samengesteld waarmee binnen de (onderwijskundige) databases is gezocht naar informatie over de begeleiding van actieonderzoek. De gevonden literatuur werd vervolgens geselecteerd op relevantie tot de onderzoeksvraag. Deze relevantie hield als eerste in dat de literatuur actieonderzoek als onderwerp moest hebben. Daarnaast werd deze relevantie bepaald door de mate waarin het onderwerp van de begeleiding van actieonderzoek ter sprake werd gebracht. Bovendien werd bij de selectie een duidelijke voorkeur gegeven aan literatuur binnen een onderwijskundige context. Het uiteindelijke doel van het literatuuronderzoek was om begeleidingskenmerken en thema's aan te wijzen die naar voren komen uit de beschikbare onderzoeksliteratuur. Als uitgangspunt voor deze te formuleren kenmerken en thema's werden de drie terreinen van de begeleiding genomen, zoals ze staan beschreven in de deelvragen (3.1): het terrein van de taken, de communicatie en de kennisgebieden. De gevonden begeleidingskenmerken en thema's gaven vervolgens richting aan het onderzoek in de volgende fase.

3.4.2. Semi-gestructureerde interviews

Tijdens de tweede onderzoeksfase (zie bijlage 2) is gekozen voor semi-gestructureerde interviews waarbij de onderwerpen en open vragen wel zijn vastgelegd in een interviewschema, maar waarbij deze vragen niet bij elke respondent in dezelfde volgorde en bewoording hoeven te worden gesteld (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Aangezien de interviewer hier het onderzoeksinstrument is, moet deze ook in staat worden gesteld om de gepaste sfeer te creëren waarin de deelnemer zich veilig voelt om vrijuit te praten (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Deze manier van interviewen geeft de interviewer en de deelnemer de ruimte om het gesprek op een natuurlijke manier te laten verlopen en zo een open sfeer te creëren die de opbrengsten van het interview kan verhogen. De uitvoering van actieonderzoek is in alle gevallen voor zowel de begeleiders als de leerkrachten nieuw en heeft dus ook bij hen onzekerheden opgeroepen (Bijlage 2, p.90,93,95). De open sfeer die is gecreëerd, is dus onder andere noodzakelijk om de deelnemers een veilig gevoel te geven waarin ze vrij over deze onzekerheden durven spreken.

De onderwerpen en open vragen voor deze interviews zijn vastgesteld aan de hand van de uitkomsten van de eerste fase. De begeleidingskenmerken en thema's, geformuleerd in de eerste fase van het onderzoek, zijn tijdens de dataverzameling door de interviewer gebruikt om verder door te vragen binnen de relatief open vraagstelling uit het interviewschema. De bedoeling van de interviews was om het beeld van de begeleidingskenmerken, verkregen uit de eerste fase van het onderzoek, te verhelderen en aan te scherpen. Ieder interview is individueel afgenomen, behalve de interviews met leerkrachten 4 en 5. Dit interview moest gezamenlijk plaatsvinden, aangezien de situatie het op dat moment niet anders toeliet. Voor elk interview is één uur uitgetrokken. De interviewschema's van de leerkrachten, begeleiders en experts zijn terug te vinden in bijlage 1 (p.81) en in bijlage 2 (p.132,133, 134).

3.4.3. Formatieve evaluatie: “expert review” en “panel van experts”

De formatieve evaluatie wordt aan het einde van onderzoeksfase 1 en 2 gebruikt. Zoals het woord al zegt, wordt een dergelijke evaluatie gebruikt in ontwikkelende vorm (Tessmer, 1993) om (concept)ontwerpen te kunnen verbeteren (Scriven, 1967, zoals geciteerd in Maslowski & Visscher, 1997). Vanuit deze gedachtegang worden de formatieve evaluaties ook in dit onderzoek gebruikt ter ontwikkeling en verbetering van het beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek. In dit onderzoek zijn twee verschillende vormen van formatieve evaluatie gebruikt: de ‘expert review’ en het ‘panel van experts’. Beide vormen worden hieronder nader toegelicht.

Expert review

Er is in de onderzoeksfases 1 en 2 gekozen voor een formatieve evaluatie in de vorm van een ‘expert review’ (Bijlage 1, p.70-77; Bijlage 2, p.121-129). In een expert review beoordeelt een expert een ruwe versie om de sterke en zwakke kanten van het ontwerp te bepalen (Tessmer, 1993). De expert reflecteerde in dit onderzoek in een semi-gestructureerd interview kritisch op de inhoud van dit ontwerp en beoordeelde deze naar *volledigheid*, *juistheid* en *relevantie* (Tessmer, 1993). De onderwerpen en vragen in deze interviewschema's corresponderden met de uitkomsten van de voorafgaande onderzoeksfase (Bijlage 1, p.71,81; Bijlage 2, p.134).

In de eerste fase van het onderzoek werd dit een geschikte manier bevonden om de eerste versie van het beeld van de begeleidingskenmerken aan te scherpen. In de formatieve evaluatie van de tweede fase diende de expert review als aanvulling op het ‘panel van experts’.

Panel van experts

Een panel van experts wordt doorgaans gevormd door deskundigen op aanverwante terreinen die het ontwerp vanuit verschillende invalshoeken beoordelen (Maslowski & Visscher, 1997). Deze manier van evalueren heeft als voordeel boven de evaluatie door één expert dat op deze manier sterk persoonsgebonden informatie wordt voorkomen en dat daarnaast deskundigen op elkaar kunnen reageren, elkaar kunnen aanvullen en zo mogelijk tot een gezamenlijk oordeel kunnen komen

(Maslowski & Visscher, 1997). Een gevaar echter bij deze vorm van evalueren is dat de discussie zijn focus verliest en daardoor niet productief is (Tessmer, 1993). Daarom zijn voor deze discussie enkele discussiepunten, onderwerpen en vragen vooraf vastgelegd in een interviewschema (Bijlage 2, p.135, 136). De onderwerpen en vragen corresponderen, net als in de expert review, met de drie uitkomsten van de voorafgaande onderzoeksfase (Bijlage 2, p.123). De vragen waren bedoeld om de focus van de discussie te behouden.

Deze vorm van evaluatie werd vooral geschikt geacht voor de tweede onderzoeksfase, omdat na deze tweede fase van het onderzoek de uitkomsten zouden worden gebruikt om de eindversie van de begeleidingskenmerken te bepalen. Het is zodoende van groot belang dat de laatste (concept)versie van de begeleidingskenmerken zorgvuldig en evenwichtig zou worden geëvalueerd. Gedurende dit panel van experts reflecteerden de experts in een discussiebijeenkomst op de inhoud van de gegevens (*volledigheid, juistheid, relevantie*) (Tessmer, 1993).

Van de vijf benaderde experts waren er uiteindelijk drie beschikbaar voor een panel van experts (Bijlage 2, p.122,123). Aangezien ze alle drie lid waren van dezelfde kenniskring werd het voor het onderzoek van groot belang geacht om toch ook iemand van buiten deze kenniskring te benaderen. Op deze manier werd getracht om “bias” in de uitkomsten te verminderen, want de gegevens kunnen natuurlijk worden beïnvloed door het feit dat de panelleden alle drie uit dezelfde kenniskring komen. Daartoe werd één expert van buiten deze kenniskring bereid gevonden tot een telefonisch expert review.

3.4.4. Triangulatie van methoden en bronnen

Triangulatie wordt gedefinieerd als: *‘het gebruik van twee of meer methoden voor dataverzameling in een studie naar aspecten van menselijk gedrag’* (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Patton (1990) onderscheidt vier vormen van triangulatie, namelijk: triangulatie van methoden, bronnen, beoordelaars en theorieën.

Het doel van deze triangulatie is binnen deze onderzoeksopzet tweeledig. Via deze methode wordt ten eerste geprobeerd om de ‘bias’ te overwinnen, die enkelvoudige methodes, bronnen, beoordelaars en theorieën met zich meebrengen (Patton, 1990). Met behulp van deze triangulatie wordt dus de validiteit van het beeld van de begeleidingskenmerken dat uit onderzoeksfase 1 en 2 naar voren is gekomen onderzocht en vergroot. Ten tweede wordt triangulatie door Cohen et al. (2000) gezien als een geschikte methode om duidelijkheid te scheppen in complexe fenomenen. Het beeld van de begeleidingskenmerken is zo een complex fenomeen waarbij enerzijds veel onduidelijkheden zijn (Berger, Boles & Troen, 2005) en anderzijds nog weinig onderzoek naar is gedaan (Ponte, Beijeraard, Ax & Wubbels, 2004). Hier wordt triangulatie dus ook gebruikt om meer duidelijkheid te scheppen in het beeld van de begeleidingskenmerken.

In de derde onderzoeksfase worden twee vormen van triangulatie gebruikt, namelijk triangulatie van bronnen en triangulatie van methoden. Deze twee vormen werden geselecteerd vanuit praktisch en tijdsbesparend oogpunt, aangezien de onderzoeker hierbij eenvoudig gebruik kon maken van de gegevens die hij reeds in de eerste twee onderzoeksfases had verzameld.

Triangulatie van bronnen

De eerste vorm van triangulatie die hier wordt gebruikt, is de triangulatie van bronnen. De vier bronnen binnen dit onderzoek zijn: literatuur, leerkrachten, begeleiders en experts. Patton (1980, p.331) geeft aan dat deze triangulatie van bronnen zelden tot één geheel consistent beeld leidt. Hij geeft aan dat het doel van deze triangulatie is om de verschillen te bestuderen en te begrijpen. Wanneer de diverse bronnen verschillende resultaten laten zien, betekent dit volgens Patton (1980) dan ook niet zonder meer dat de validiteit van de gegevens te wensen over laat. Een meer aannemelijke verklaring vindt hij dat de verschillende bronnen verschillende aspecten belichten en dat de analist de redenen voor deze verschillen moet proberen te begrijpen. Samenvattend zorgt consistentie in de gegevens uit diverse bronnen, gekoppeld aan redelijke verklaringen voor de verschillen in uitkomsten van de bronnen, voor een aanzienlijke bijdrage aan de geloofwaardigheid van de gegevens (Patton, 1980).

In dit onderzoek zijn de uitkomsten van de vier gebruikte bronnen vergeleken. Er is enerzijds gezocht naar consistentie in de gegevens van de vier bronnen en anderzijds zijn er redelijke verklaringen gezocht voor de verschillen. Op deze manier is getracht de validiteit en geloofwaardigheid van de onderzoeksuitkomsten te vergroten.

Triangulatie van methoden

De tweede vorm van triangulatie die hier wordt gebruikt, is de triangulatie van methoden. De twee methoden die binnen dit onderzoek zijn gebruikt, zijn literatuuronderzoek en semi-gestructureerde interviews. Cohen et al. (2000) geven aan dat deze vorm van triangulatie het meeste wordt gebruikt en wellicht het meeste te bieden heeft. Het gebruik van meerdere methoden voorkomt namelijk dat de uitkomsten verbonden zijn aan één gekozen onderzoeksmethode. Wanneer meerdere methodes dezelfde uitkomsten laten zien dan vermindert dit de kans dat bepaalde uitkomsten worden bepaald door de specifieke methode die is gehanteerd (Cohen et al., 2000).

In dit onderzoek zijn de uitkomsten van de twee gebruikte methoden vergeleken. Er is enerzijds gezocht naar consistentie in de gegevens van de twee methoden en anderzijds zijn er redelijke verklaringen gezocht voor de verschillen. Op deze manier is getracht de validiteit en geloofwaardigheid van de onderzoeksuitkomsten te vergroten.

3.5. Analyse van de uitkomsten

Er is niet één manier om kwalitatieve gegevens te analyseren (Creswell, 2002). Tijdens de analyse van kwalitatieve gegevens is het de onderzoeker die verbanden legt tussen de gegevens. Vanuit deze constatering is het belangrijk om te erkennen dat de persoonlijke visie en perspectief van de onderzoeker altijd deze interpretatie van de gegevens mede vormgeven (Creswell, 2002).

Gedurende dit onderzoek heeft data-analyse plaatsgevonden op diverse momenten van het onderzoeksproces. Deze momenten staan in tabel 2 samengevat.

Tabel 2. Data-analyse gedurende het onderzoeksproces

FASE 1	Analyse:	1a. Uitkomsten literatuuronderzoek
		1b. Uitkomsten expert review
FASE 2	Analyse:	2a. Uitkomsten interviews begeleiders & leerkrachten
		2b. Uitkomsten panel of experts & expert review
FASE 3	Analyse:	3. Triangulatie methoden en bronnen

Zoals duidelijk wordt uit de bovenstaande tabel heeft gedurende de drie onderzoeksfasen vijf maal een analyse van de gegevens plaatsgevonden. Hieronder volgt een beschrijving hoe deze analyses zijn uitgevoerd.

1a. Analyse: Literatuuronderzoek

Er is in de literatuur gezocht naar conclusies en uitspraken over de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten. Deze gegevens zijn vervolgens verdeeld over de drie begeleidingsterreinen, zoals ze in de deelvragen zijn geformuleerd: het terrein van de taken, het terrein van de communicatie en het terrein van de kennisgebieden (2.4). Daarna is onderzocht in hoeverre deze gegevens konden worden onderverdeeld in thema's en subthema's. Dit wordt namelijk door Creswell (2002) als een nuttige manier gezien om kwalitatieve gegevens te analyseren en complexiteit in het onderzoek weer te geven. Aangezien het onderzoek naar de begeleiding voor zo een complexiteit zorgt, werd het zoeken naar een dergelijke onderverdeling in thema's relevant geacht.

1b. Analyse: Expert review

Het interview met de expert werd opgenomen met een digitale voice-recorder en volledig uitgetypt. Dit transcript is terug te vinden op de bijgeleverde cd-rom. Vervolgens zijn de gegevens gecodeerd met behulp van de software “Atlas.ti V5.0”. Met behulp van dit programma konden per interview codes aan citaten worden toegewezen. Deze codering werd gebaseerd op de uitkomsten van het voorafgaande onderzoek (Bijlage 1, p.71). Daarna werden de uitspraken per code verzameld en geanalyseerd. Wanneer citaten naar voren kwamen die niet binnen het coderingssysteem vielen, maar wel relevant waren voor de beantwoording van de onderzoeksvragen, dan werden deze apart besproken. Tevens is gezocht naar een onderverdeling in thema's en subthema's. Uiteindelijk zijn op grond van de beschrijving en analyse conclusies getrokken en aanpassingen gemaakt in het beeld dat naar voren is gekomen uit het literatuuronderzoek.

2a. Analyse: Interviews begeleiders & leerkrachten

De data-analyse heeft zich hier in vier stappen voltrokken (Bijlage 2, p.85-87). Allereerst zijn de interviews opgenomen op een digitale voice-recorder en vervolgens volledig uitgeschreven. Deze (gecodeerde) transcripten zijn na te lezen op de bijgeleverde cd-rom. Daarna zijn op grond van de uitkomsten van de eerste fase van het onderzoek 25 codes geformuleerd. De eerste 22 codes corresponderen met de in de eerste onderzoeksfase gevonden 22 begeleidingskenmerken, verdeeld over de drie terreinen van de begeleiding (Bijlage 1, p.78). De overige drie codes corresponderen met de drie begeleidingsthema's, die eveneens uit de eerste onderzoeksfase naar voren zijn gekomen (Bijlage 1, p.68,69,76). Deze drie begeleidingsthema's refereren aan de samenhang die er mogelijk tussen de geformuleerde kenmerken bestaat. Wanneer uit de interviews nieuwe begeleidingskenmerken naar voren kwamen, werden deze onder een nieuwe code ondergebracht. Tijdens de derde stap in de analyse werden met behulp van de eerder genoemde software de codes uit alle interviews geclusterd. De citaten verbonden aan de desbetreffende code werden uit alle interviews verzameld en bij elkaar gebracht. Er werd hierbij een onderverdeling gemaakt tussen citaten van begeleiders en leerkrachten. Vervolgens werd per code een beschrijving en analyse gegeven op grond van deze verzamelde citaten. Tevens is gezocht naar een onderverdeling in thema's en subthema's. Tenslotte zijn op grond van deze beschrijvingen en analyse conclusies getrokken.

2b. Analyse: Panel van experts & expert review

Net als bij de analyse van de expert review (1b) in de eerste onderzoeksfase zijn de gesprekken opgenomen, uitgeschreven en gecodeerd (zie cd-rom). Het coderingssysteem correspondeerde met de in de interviewanalyse gebruikte codering (Bijlage 2, p.123). Daarna werden de uitspraken per code geclusterd en geanalyseerd. Wanneer citaten naar voren kwamen die niet binnen het coderingssysteem vielen, maar wel relevant waren voor de beantwoording van de onderzoeksvragen, dan werden deze apart besproken. Tevens is gezocht naar een onderverdeling in thema's en subthema's. Uiteindelijk zijn op grond van de beschrijving en analyse conclusies getrokken en aanpassingen gemaakt in het beeld dat naar voren is gekomen uit het literatuuronderzoek.

3. Analyse: Triangulatie methoden en bronnen

Om de nauwkeurigheid en geloofwaardigheid van de resultaten te verbeteren, vond triangulatie van verschillende methoden en bronnen plaats (Creswell, 2002). Binnen de analyse zijn de uitkomsten van de twee gebruikte methoden (literatuuronderzoek, interviewanalyse) en vier gebruikte bronnen (literatuur, leerkrachten, begeleider, experts) vergeleken. Het uitgangspunt voor deze vergelijking waren de uitkomsten van onderzoeksfase 2 en het beeld van de begeleidingskenmerken dat daarin naar voren is gekomen (Bijlage 2, p.129,130; Bijlage 3, p.136). Er is enerzijds gezocht naar consistentie in de gegevens van de verschillende methoden en bronnen en anderzijds zijn redelijke verklaringen gezocht voor de verschillen. Op grond hiervan zijn conclusies getrokken en aanpassingen gemaakt, die de validiteit van de onderzoeksuitkomsten vergroten.

4. Onderzoekresultaten: fase 1 en 2

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van onderzoeksfases 1 en 2 worden gepresenteerd. De resultaten zullen per onderzoeksfase worden beschreven (4.1., 4.2.). Gezien de opzet van dit onderzoek (hoofdstuk 3), zullen de uitkomsten van de derde onderzoeksfase het uiteindelijke resultaat van het onderzoeksproces valideren en samenvatten. Er is daarom voor gekozen om deze resultaten in een apart hoofdstuk te beschrijven (hoofdstuk 5). De centrale onderzoeksvraag (2.4.) die ten grondslag lag aan het onderzoek in de verschillende fasen luidde:

Centrale onderzoeksvraag

“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”

Daarbij werden drie deelvragen geformuleerd (2.4.), namelijk:

Deelvraag 1

Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de taken*?

Deelvraag 2

Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de communicatie*?

Deelvraag 3

Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de kennisgebieden*?

4.1. Onderzoeksfase 1: resultaten

In de eerste onderzoeksfase is gebruik gemaakt van een literatuuronderzoek en een formatieve evaluatie door middel van een expert review (Bijlage 1).

De uitkomsten van het literatuuronderzoek leverden een eerste beeld op van de begeleidingskenmerken. Er werden in totaal 21 begeleidingskenmerken onderscheiden. Deze kenmerken konden worden verdeeld over de drie deelterreinen van de begeleiding, namelijk die van de taken, communicatie en kennisgebieden (Bijlage 1, p.67). Daarnaast werden er twee (overkoepelende) begeleidingsthema's naar voren gebracht (Bijlage 1, p.68,69).

In de formatieve evaluatie die volgde, gaf een expert zijn visie op de onderzoekresultaten. Hij beoordeelde de gegevens op volledigheid, juistheid en relevantie (Bijlage 1, p.77). Hij bevestigde de juistheid en relevantie van de gevonden begeleidingskenmerken en begeleidingsthema's, maar wat betreft de volledigheid kwam hij met een aantal aanvullingen. Hij gaf binnen het terrein van de communicatie aan dat wederzijdse explicitering moet plaatsvinden op twee niveaus, namelijk het inhoudsniveau en het betrekkingniveau. Naast de explicitering van de verwachtingen rondom de methode van actieonderzoek, moet er dus ook explicitering plaatsvinden van de verwachtingen ten aanzien van de rollen en verantwoordelijkheden. Welke rollen of verantwoordelijkheden worden in de begeleidingssituatie van de leerkracht en de begeleiding verwacht? Hij vindt deze explicitering deel uitmaken van de transparante houding die een begeleider volgens hem moet aannemen. Verder vulde hij de kenmerken binnen dit terrein nog aan met het kenmerk *“Deskundig”* in communicatie en coaching. Deze deskundigheid is volgens hem noodzakelijk om alle beschreven kenmerken goed toe te kunnen passen. Daarnaast merkte hij bij de twee begeleidingsthema's *“Sturen & ondersteunen”* en *“Situatiespecifiek & persoonsgebonden”* op dat de begeleiding zich richt op het ondersteunen van de ontwikkeling, maar dat in het begin van het begeleidingsproces wel kan worden gestart met wat meer sturing. Volgens hem is deze behoefte aan sturing afhankelijk van de persoon en de situatie.

De uitkomsten van deze eerste onderzoeksfase worden op de volgende pagina samengevat in tabel 3.

“Laat vernieuwing groeien!”

Tabel 3. Onderzoeksfase 1: samenvatting van de resultaten

Terrein	Kenmerk	Omschrijving
Taken (methodische uitvoering van actieonderzoek)	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding expliciteert vanaf het begin hun beeld en verwachting van het actieonderzoek. Daarnaast worden gedurende het proces stappen en principes voortdurend geëxpliciteerd.
	<i>Dwingen</i>	Voortdurend aanspreken op de uitvoering van concrete activiteiten.
	<i>Stimuleren</i>	Stimuleren om leerkrachten zelf na te laten denken over en invulling te geven aan het proces van actieonderzoek.
	<i>Flexibel</i>	De procedure en methode worden flexibel afgestemd op hoe het in de specifieke situatie van de leerkracht zou kunnen.
	<i>Deskundig</i>	Deskundig en ervaren in het uitvoeren van actieonderzoek.
	<i>Aanreiken</i>	Het geven van voorbeelden, uitleg of verwijzing naar methoden en ideeën voor de uitvoering van het actieonderzoek.
Communicatie (interactie binnen de begeleidings-setting)	<i>Kritisch</i>	Reflectief denken stimuleren door het stellen van kritische vragen, het kritisch luisteren, het parafraseren en het spiegelen.
	<i>Expliciteren</i>	Wederzijds expliciteren op het inhoudsniveau en het betrekkningsniveau. Hierin worden zowel de verwachtingen als rollen en verantwoordelijkheden in het actieonderzoek geëxpliciteerd. Deze kunnen via onderhandeling worden vastgelegd in een begeleidingsprotocol. Het staat vrij om deze later in het proces samen aan te passen.
	<i>Open</i>	Gelijkwaardige open opstelling t.a.v. de verwachtingen en de situatie van de leerkrachten. Begeleiding beperkt zich tot advies en discussie.
	<i>Dwingen</i>	Concrete afspraken maken t.a.v. voorbereiding en voortgang.
	<i>Doelgerichtheid</i>	Regelmatische planning en goed tijdmanagement van bijeenkomsten, waar leerkrachten ervaringen uitwisselen en taken kunnen plannen.
	<i>Concreet</i>	De communicatie vindt plaats op basis van concreet werk, waar ter plekke aan wordt gewerkt. Dit voorkomt praten over beeldvorming.
	<i>Vertrouwen & Respect</i>	De begeleiding schept een sfeer van vertrouwen en respect, waardoor de leerkrachten zich ontspannen en zekerder voelen. De sfeer is verder afhankelijk van het betrekkningsniveau in de begeleidingssituatie.
	<i>Model</i>	De begeleider laat zelf het gewenste reflectief-onderzoeksmatige gedrag zien en verwoordt dit naar de leerkracht. Hieraan kunnen de leerkrachten zich vervolgens spiegelen.
	<i>Deskundig</i>	De begeleiding is deskundig in de communicatie en coaching.
Kennisgebieden (professionele ontwikkeling binnen het ideologisch, technologisch en empirisch kennisgebied)	<i>Focussen</i>	Het herhaaldelijk focussen op de drie kennisgebieden helpt leerkrachten om evenredige aandacht aan het doel, middel en effect van het actieonderzoek te besteden.
	<i>Koppelen</i>	Door het stellen van vragen, wordt geprobeerd de leerkrachten inzicht in de samenhang tussen het doel, middel en effect te geven. Op deze manier worden de drie kennisgebieden gekoppeld.
	<i>Deskundig</i>	Inhoudelijke deskundigheid van de begeleiding t.a.v. de onderzoeksthema's van de leerkrachten, zodat de begeleiding kan inschatten of de leerkracht goede keuzes maakt in zijn onderzoek.
	<i>Toegang verschaffen</i>	Vanuit hun deskundigheid verschaft de begeleiding toegang tot: relevante literatuur, onderzoeksexpertise of achtergrondinformatie.
	<i>Ter discussie stellen.</i>	De begeleiding vraagt leerkrachten de veronderstellingen en context van zichzelf en anderen ter discussie te stellen om zo tot eigen inzichten te komen.
	<i>Raamwerk</i>	Het aanbieden van een algemeen inhoudelijk raamwerk voor een onderzoeksthema. Het raamwerk is niet bedoeld als vast format, maar gebaseerd op enkele sturende kernprincipes.
	<i>Inspelen op passie/interesse</i>	De passie/ interesse van de leerkracht moet als uitgangspunt worden genomen, terwijl hij wordt ondersteund bij productief actieonderzoek.

Buitenom de hier boven beschreven kenmerken op de drie terreinen van de begeleiding, werden twee begeleidingsthema's onderscheiden (Bijlage 1, p.68,69,76). Ten eerste de specifieke spanning die de begeleiding van actieonderzoek ervaart tussen ondersteunen en sturen van de leerkrachten, Ten tweede de mate waarin de begeleiding van actieonderzoek afstemt op de persoon en de situatie van de leerkracht. Ten aanzien van de spanning tussen sturen en ondersteunen werd geconcludeerd dat de begeleiding van actieonderzoek zich overwegend ondersteunend moet opstellen. De sturing moet zich vooral beperken tot de startfase van de begeleiding. Ten aanzien van het afstemmen op de persoon en de situatie werd geconcludeerd dat de begeleiding van actieonderzoek moet afstemmen op de specifieke leerkracht die voor hem zit en zijn specifieke situatie.

4.2. Onderzoeksfase 2: resultaten

In de tweede onderzoeksfase (Bijlage 2) zijn vier begeleiders en acht leerkrachten geïnterviewd. Deze maakten deel uit van drie verschillende begeleidingssituaties. De resultaten van onderzoeksfase 1 (4.1.) vormden het uitgangspunt voor onderzoeksfase 2. Op grond van de analyse zijn conclusies getrokken en de resultaten van deze interviewanalyse zijn in een formatieve evaluatie besproken en aangescherpt. Deze formatieve evaluatie vond plaats in de vorm van een expert review en een panel van experts. In totaal namen vier experts deel aan deze formatieve evaluatie.

Uit de interviewanalyse kwam een beeld van de begeleidingskenmerken naar voren dat de resultaten uit de eerste onderzoeksfase op het terrein van de taken en het terrein van de communicatie bevestigde (Bijlage 2, p.94-96, 102-104). Op het terrein van de kennisgebieden weken de resultaten echter enigszins af (Bijlage 2, p.109-112). Drie begeleidingskenmerken werden niet of nauwelijks als relevant gezien, namelijk: "*Deskundig*", "*Toegang verschaffen*" en "*Raamwerk*". De begeleiding kenmerkt zich op dit terrein dus niet zozeer door kennis van het onderzoeksthema waarin de leerkracht zich verdiept, maar veeleer door vaardigheden die de leerkrachten ondersteunen in het construeren van hun eigen professionele kennis rondom deze onderzoeksthema's. De drie kenmerken werden als te sturend ervaren en dit werd door de respondenten niet van toepassing geacht binnen een begeleidingssituatie waarin de constructie van hun eigen professionele kennis centraal staat. Een ander aandachtspunt wat binnen dit terrein naar voren komt, is de twijfel omtrent het "*Focussen*" als zijnde een apart begeleidingskenmerk. Uit de interviews lijken de kenmerken "*Focussen*" en "*Koppelen*" veel overlap te vertonen. Zoveel zelfs dat er onzekerheid bestaat of het "*Focussen*" wel als zelfstandig kenmerk moet worden opgenomen. Tenslotte werd ook nog één begeleidingskenmerk aan dit terrein toegevoegd, namelijk het "*Expliciteren*". De begeleiding expliciteert op welk kennisgebied de leerkrachten bezig zijn en hoe ze zich daarin ontwikkelen. Een aantal leerkrachten gaf aan dat ze zich hierdoor zekerder voelden over hun voortgang binnen het onderzoek.

Ten aanzien van de begeleidingsthema's werd overeenstemming gevonden met de eerste onderzoeksfase in de conclusie dat de begeleiding zich overwegend ondersteunend moet opstellen en moet afstemmen op de persoon en zijn situatie. Hierop voortbouwend, bleek in de interviewanalyse dat de uitgangspunten en motieven voor het actieonderzoek en de begeleiding ervan, bepalend zijn voor de formulering van de overige begeleidingskenmerken. Simpel gezegd, zouden andere motieven tot andere begeleidingskenmerken leiden. Deze motieven liggen dus ten grondslag aan de keuze voor de overige begeleidingskenmerken. De motieven die in deze interviewanalyse naar voren zijn gekomen, zijn dus eveneens opgenomen in de beschrijving van de begeleidingskenmerken. Bovendien is er een onderscheid gemaakt in begeleidingskenmerken die zijn geformuleerd op de terreinen van de taken, communicatie en kennisgebieden. Hierin werd geconcludeerd dat het kenmerk "*Deskundig*" meer een karakter van kennis heeft en de andere kenmerken meer het karakter van vaardigheden hebben. De deskundige kennis die de begeleiding heeft, werd gezien als basis voor de overige vaardigheidskenmerken. Hoe deskundiger de begeleiding is in actieonderzoek of in communicatie en coaching des te beter zullen de andere vaardigheden uit de verf komen. Op deze manier werden in de begeleidingskenmerken drie categorieën aangebracht: motieven, kennis, vaardigheden (Bijlage 2, p.119).

Tijdens de formatieve evaluatie reflecteerden de experts op de volledigheid, juistheid en relevantie van de onderzoeksresultaten (Bijlage 2, p.128,129). De experts bevestigden in deze evaluatie unaniem de

relevantie van de uitkomsten. Ten aanzien van de juistheid was men eveneens zeer positief. Het kenmerk “*Focussen*” waar enige onzekerheid over bestond, werd als apart kenmerk bevestigd. Over het kenmerk “*Deskundig*” binnen het terrein van de kennisgebieden was de meeste discussie. Men bracht naar voren dat de begeleiding misschien wel enige deskundigheid op de bredere context van het onderzoeksthema moet hebben (bijv. de basisschool). Uiteindelijk stemden de experts echter wel alle vier in met het weglaten van dit kenmerk. De meeste aanvullingen werden gegeven in de beoordeling van de volledigheid. Deze aanvullingen spitsten zich toe op de beoordeling van de begeleidingsthema’s. Er kwamen twee nieuwe overkoepelende begeleidingskenmerken naar voren, namelijk: “*Transparant*” en “*Proces ondersteunend*”. Deze bleken beide vooral betrekking te hebben op de houding die de begeleiding moet aannemen. Een begeleider moest volgens de experts een houding aannemen die ten eerste “*Transparant*” is. Dat houdt in dat hij heel open communiceert met de leerkrachten; hij verwoordt naar de leerkrachten precies wat hij doet en waarom. Op deze manier maakt hij het begeleidingsproces volledig transparant. Daarnaast wordt een begeleider ten tweede geacht een houding aan te nemen die “*Proces ondersteunend*” is. Het proces van professionele (kennis)ontwikkeling van de leerkrachten wordt door de begeleider zoveel mogelijk ondersteund. Sturing vindt slechts kortstondig in het begin van het proces plaats. Deze twee houdingskenmerken lijken rechtstreeks voort te vloeien uit de gekozen motieven en tegelijkertijd bepalend te zijn voor de overige begeleidingskenmerken. Het voorstel van de experts om een hiërarchie in de begeleidingskenmerken aan te brengen, werd dus aan het einde van deze tweede onderzoeksfase uitgevoerd en zal hieronder worden beschreven.

De uiteindelijke resultaten van deze tweede onderzoeksfase worden in de onderstaande tabel 4 en figuur 4 samengevat. In tabel 4 worden de begeleidingskenmerken beschreven, verdeeld over de drie begeleidingsterreinen en in figuur 4 worden de begeleidingskenmerken op een hiërarchische manier gerangschikt in vier lagen: motieven, houding, kennis, vaardigheden.

Tabel 4. Onderzoeksfase 2: Samenvatting van de resultaten

Terrein	Kenmerk	Omschrijving
Taken (methodische uitvoering van actieonderzoek)	<i>Flexibel zijn</i>	De begeleiding van het actieonderzoek moet flexibel kunnen omgaan met individuele behoeftes aan ruimte, zelfstandigheid & dwang.
	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding expliciteert hun beeld en verwachting van de methode en principes van actieonderzoek. Dit wordt vanaf het begin gedaan en voortgezet gedurende de rest van het proces.
	<i>Deskundig zijn</i>	De begeleiding moet deskundig en ervaren zijn in de methodische uitvoering van actieonderzoek. Deze deskundige kennis lijkt de basis te zijn voor de andere begeleidingskenmerken op dit terrein.
	<i>Aanreiken</i>	De begeleiding reikt voorbeelden, uitleg of verwijzingen naar methoden en ideeën voor de uitvoering van actieonderzoek aan.
	<i>Stimuleren</i>	De begeleiding stimuleert de leerkrachten door hen de ruimte te geven om met het actieonderzoek aan de slag te gaan en door hen de vrijheid te geven om daarin fouten te mogen maken.
	<i>Dwingen</i>	De begeleiding spreekt de leerkrachten voortdurend aan op de uitvoering van concrete activiteiten, om op die manier leerkrachten te “dwingen” of aan te zetten om actieonderzoek uit te voeren.
Citaat	<i>“Nou je moet dus niet een begeleider hebben die rigide een idee heeft van zo moet het en niet anders. Je hebt kaders en binnen die kaders moet je blijven, maar daar binnen is zo ontzettend veel ruimte...Het dwingt jou om die ruimte zelf op te vullen met verklaring en uitleg.” (Transcript L8, p.10)</i>	
Communicatie (interactie binnen de begeleidings-setting)	<i>Open opstellen</i>	De begeleiding neemt een open houding aan. Deze houding wordt gekenmerkt door een gelijkwaardige opstelling van de begeleider van waaruit hij zich beperkt tot meedenken, discussiëren en adviseren.
	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding nodigt vanaf het begin af aan uit tot de wederzijdse explicitering van verwachtingen. Dit zijn enerzijds verwachtingen t.a.v. het actieonderzoek zelf en anderzijds verwachtingen t.a.v. de

		rollen en verantwoordelijkheden die beide partijen op zich nemen in de begeleidingssituatie. Een bruikbaar instrument hiervoor is een zgn. begeleidingsprotocol.
	<i>Deskundig zijn</i>	De begeleiding moet deskundig zijn in coachings- en communicatietechnieken. Deze deskundige kennis lijkt de basis te zijn voor de andere begeleidingskenmerken op dit terrein.
	<i>Kritisch zijn</i>	De begeleiding ondersteunt het individuele ontwikkelingsproces van de leerkracht door kritisch te luisteren en kritische vragen te stellen.
	<i>Vertrouwen & Respect scheppen</i>	De begeleiding schept vertrouwen en respect. Op deze manier ontstaat een veilige sfeer waarin leerkrachten tijdens de interactie en reflectie kwetsbare persoonlijke zaken op tafel kunnen leggen.
	<i>Tijd managen</i>	De begeleiding zorgt voor een duidelijke planning van bijeenkomsten en effectief tijdsmanagement tijdens de sessies waardoor iedere leerkracht de ruimte krijgt om zijn actieonderzoek te bespreken.
	<i>Concreet communiceren</i>	De begeleiding communiceert met de leerkrachten op basis van hun concreet werk. Hierdoor kan de begeleider beter op de individuele beleving en situatie van de leerkrachten aansluiten
	<i>Dwingen</i>	De begeleiding dwingt door het aanzetten tot de uitvoering van activiteiten. De begeleiding zet dus zo aan tot handelen, maar dwingt niet op inhoudelijke zaken van het actieonderzoeksthema.
	<i>Model staan</i>	De begeleiding staat vanuit zijn ervaring en deskundigheid model voor de leerkrachten. De begeleiding staat bovendien model door zelf actieonderzoek te blijven uitvoeren.
Citaat		<i>“...Het vergt natuurlijk ook wel moed om naar jezelf te gaan kijken in een groep, die je nog helemaal niet kent, dus je moet ook zorgen voor veiligheid in die groep.” (Transscript B3, p.14)</i>
Kennisgebieden (professionele ontwikkeling binnen het ideologisch, technologisch en empirisch kennisgebied)	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding expliciteert op welk kennisgebied de leerkrachten bezig zijn en hoe ze zich daarin ontwikkelen. Hiermee maakt hij hun voortgang duidelijk en brengt hij onzekerheid terug.
	<i>Focussen</i>	De begeleiding helpt de leerkracht apart te focussen op elk van de drie kennisgebieden.
	<i>Koppelen</i>	De begeleiding probeert al vragend leerkrachten inzicht te geven in de samenhang tussen de drie kennisgebieden.
	<i>Ter discussie stellen.</i>	De begeleiding moedigt leerkrachten 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.
	<i>Inspelen op passie/interesse</i>	De begeleiding stimuleert leerkrachten om vanuit hun persoonlijke passie en interesse het actieonderzoek vorm te geven.
Citaat		<i>“De begeleidster kijkt echt naar het overkoepelende kopje bij jezelf. Ze kijkt niet van: “Oh, je had zo moeten reageren.” Maar meer van: “Wat wilde je ook weer bereiken? Hoe past dit daarin? Hoe kunnen we daarnaar toe werken?”... Precies de juiste vragen stellen.” (Transscript L4,5, p.5)</i>

In tabel 4 zijn de begeleidingskenmerken gepresenteerd, verdeeld over de drie terreinen van de begeleiding, zoals deze in de drie deelvragen zijn geformuleerd. Bij elk terrein is een citaat uit de interviews toegevoegd ter illustratie. In figuur 4 op de volgende pagina zijn de begeleidingskenmerken op een hiërarchische manier onderverdeeld in vier lagen. De kenmerken van iedere laag worden bepaald door de begeleidingskenmerken uit de voorafgaande laag. De begeleidingskenmerken uit tabel 4 zijn allemaal terug te vinden in de lagen kennis en vaardigheden.

Vaardigheden	Taken	Flexibel zijn	Expliciteren	Aanreiken
		Stimuleren	Dwingen	
	Communicatie	Open opstellen	Expliciteren	Kritisch zijn
		Vertrouwen en Respect scheppen	Tijd managen	Concreet communiceren
		Dwingen	Model staan	
	Kennisgebieden	Expliciteren	Focussen	Ter discussie stellen
		Koppelen	Inspelen op passie	
Kennis		Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek	Deskundig zijn in coaching en begeleiding.	
Houding	Transparant		Proces ondersteunend	
Motieven	Interactieve kennisontwikkeling		Aansluiten op de persoon en zijn situatie	Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek

Figuur 4. Onderzoeksfase 2: Samenvatting van de resultaten

Figuur 4 laat zien dat de formulering van de begeleidingskenmerken gebaseerd is op de motieven die men heeft voor het actieonderzoek en de begeleiding ervan. In figuur 4 staan in de onderste laag dan ook de drie kenmerkende motieven van de begeleiding van actieonderzoek. Zij vormen de basis en het uitgangspunt voor de houding die de begeleiding kenmerkt. In de volgende laag worden twee kenmerken van deze houding van de begeleiding genoemd. Deze motieven en houding leiden vervolgens weer tot de behoefte aan bepaalde kennis en vaardigheden van de begeleiding. In de laag boven op de houding wordt dan ook de kennis beschreven die de begeleiding van actieonderzoek nodig heeft. Alleen vanuit deze kennis of deskundigheid kan de begeleiding de benodigde vaardigheden goed vorm geven. De vaardigheden bouwen verder op deze kennis en vormen de bovenste laag van de begeleidingskenmerken.

Tezamen vormen deze vier lagen één samenhangend beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten. Binnen de laag van de vaardigheden lopen de kenmerken zelfs in elkaar over en beïnvloeden elkaar wederzijds. Een voorbeeld hiervan is dat een begeleider zich in de communicatie open moet opstellen om te kunnen expliciteren en om een sfeer van vertrouwen en respect te kunnen scheppen, maar andersom bevorderen die sfeer van vertrouwen en respect en die explicitering van verwachtingen, rollen en verantwoordelijkheden op hun beurt ook weer deze open opstelling van de begeleider. De verschillende kenmerken moeten zodoende als één geheel van kenmerken worden gezien, waarin de geformuleerde begeleidingskenmerken verschillende aspecten benadrukken.

In tabel 4 zijn reeds de begeleidingskenmerken binnen de lagen van de kennis en vaardigheden beschreven. Hieronder wordt deze beschrijving uitgebreid met de begeleidingskenmerken van de onderliggende lagen van de houding en motieven.

Laag: Motieven

(kenmerkende uitgangspunten van de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten)

Interactieve kennisontwikkeling

De leerkrachten zijn actief betrokken bij hun eigen leerproces (Bergen & Van Veen, 2004). Deze betrokkenheid houdt in dat leerkrachten inzicht ontwikkelen aan de hand van concrete ervaringen, waaraan ze gezamenlijk betekenis verlenen (Ponte, 2002a). Een gezamenlijke betekenisverlening betekent dat concrete ervaringen aan eigen inzichten worden gekoppeld en aan inzichten van anderen en dat op grond daarvan toekomstig handelen wordt bepaald (Ponte, 2002a). Deze betekenisverlening gebeurt via interactie tussen zowel begeleiders en docenten als docenten onderling (Ponte, 2002a) (Bijlage 1, p.57).

Aansluiten op de persoon en de situatie

Het actieonderzoek is gericht op het handelen van de leerkracht en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt (Ponte 2002a) (Bijlage 1, p.54). De begeleiding sluit zoveel mogelijk aan bij deze persoon en zijn situatie (Bijlage 1, p.76; Bijlage 2, p.116,125,127,128). De ruimte waarin de begeleiding kan aansluiten op deze persoon en zijn situatie wordt o.a. afgebakend door: de persoon en de situatie van de begeleider; de gekozen principes van het actieonderzoek; persoonlijke zaken die in de privé-sfeer thuis horen (Bijlage 2, p.116,127,128).

Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek

De begeleiders en leerkrachten delen het eigenaarschap van het actieonderzoek (Bergen & Van Veen, 2004) (Bijlage 1, p.57,68). De bedoeling is echter dat de begeleider dit eigenaarschap bij de leerkracht vergroot (Bijlage 2, p.127). Hiertoe neemt de begeleiding een overwegend ondersteunende benadering aan, waarbij hij in het begin van het proces wat sturing geeft om vervolgens gaandeweg zich steeds verder terug te trekken in een ondersteunende rol (Bijlage 1, p.69, 77; Bijlage 2, p.116, 127). De begeleiding ontwikkelt zich zo uiteindelijk tot een vorm van pro-actieve sturing (Ponte, 2002a, p.160,161) (Bijlage 1, p.69). Hierbij *stuurt* de begeleiding slechts aan op actie en *ondersteunt* vervolgens de leerkracht in het uitvoeren van deze acties (Bijlage 1, p.69.)

Laag: Houding

(houding die de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten kenmerkt)

Transparant

De begeleiding communiceert heel open en verwoordt steeds naar de leerkrachten wat ze doet en waarom (Bijlage 2, p.128). Op deze manier maakt ze haar handelen transparant. De begeleiding maakt haar handelen ook transparant door metacommunicatie toe te passen, dat wil zeggen dat ze met de leerkrachten van gedachten wisselt over hoe de interactie binnen de begeleidingssetting moet plaatsvinden (Bijlage 2, p.128.).

Proces ondersteunend

De begeleiding neemt een overwegend ondersteunende houding aan. De sturing van de begeleiding beperkt zich tot de beginfase om zich vervolgens gedurende het proces terug te trekken in een overwegend ondersteunende rol (Bijlage 1, p.69,76; Bijlage 2, p.116,125,127,128). Deze vorm van begeleiding wordt ook wel getypeerd als pro-actieve sturing, hierbij *stuurt* de begeleiding de leerkracht aan op actie en *ondersteunt* hem in het proces waarin hij deze acties uitvoert (Ponte 2002a, p.160,161) (Bijlage 1, p.69).

5. Onderzoeksresultaten: fase 3

In de derde onderzoeksfase zijn alle gegevens uit de voorgaande twee onderzoeksfasen nogmaals naast elkaar gelegd en onderzocht (Bijlage 3). Dit is gedaan door triangulatie van de methoden en bronnen. De overeenkomsten die uit deze triangulatie naar voren kwamen, hebben de validiteit van de uitkomsten versterkt. De verschillen in de uitkomsten zijn besproken en bij grote onzekerheid is besloten om aanpassingen te maken. Uiteindelijk resulteerde deze analyse in een grote overeenstemming in de uitkomsten. Het beeld van de begeleidingskenmerken, zoals dat uit onderzoeksfase 2 uiteindelijk naar voren kwam, werd vrijwel geheel bevestigd. Slechts het kenmerk “*Expliciteren*” binnen het terrein van de kennisgebieden werd wegens te grote onzekerheid (Bijlage 3, p.146-150) weggelaten.

In dit hoofdstuk zullen deze gevalideerde einduitkomsten van het onderzoek worden gepresenteerd. In deze beschrijving worden de onderzoeksresultaten samengevat en wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag en de drie deelvragen, namelijk:

Centrale onderzoeksvraag

“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”

Deelvraag 1

Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de taken*?

Deelvraag 2

Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de communicatie*?

Deelvraag 3

Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de kennisgebieden*?

In figuur 5 op de volgende pagina wordt het uiteindelijke beeld van de begeleidingskenmerken weergegeven, zoals dat uit dit onderzoek naar voren is gekomen. Deze figuur laat een hiërarchische structuur in de begeleidingskenmerken zien. Hierbij zijn de begeleidingskenmerken onderverdeeld in vier lagen, namelijk: motieven, houding, kennis en vaardigheden. Elke laag bouwt verder op de voorafgaande. Zodoende vloeien dus de begeleidingskenmerken in iedere laag voort uit die van de voorafgaande lagen. Uit deze onderverdeling komt naar voren dat de begeleiding van actieonderzoek ten eerste wordt bepaald door drie kenmerkende motieven. Deze vormen de basislaag en het uitgangspunt voor de verdere formulering van de begeleidingskenmerken. Andere motieven zouden dus tot andere begeleidingskenmerken leiden. Op basis van deze motieven neemt men vervolgens een passende houding aan in de begeleiding. De twee houdingskenmerken zijn op hun beurt weer bepalend voor de kennis en vaardigheden die de begeleiding van actieonderzoek nodig heeft. Op basis van de gekozen houding en motieven worden in figuur 5 twee soorten van deskundige kennis verondersteld. De vaardigheden bouwen daarna voort op deze deskundigheid en kennis van de begeleiding. Zonder deze deskundige kennis kan de begeleiding de benodigde vaardigheden immers minder goed ontplooiën.

Het beeld dat zo uiteindelijk ontstaat, moet worden gezien als één samenhangend geheel van begeleidingskenmerken. Iedere laag is ten eerste afhankelijk van de kenmerken in de voorafgaande lagen en is op zijn beurt bepalend voor de kenmerken in de laag die volgt. Ten tweede lopen binnen de laag van de vaardigheden de kenmerken soms in elkaar over en beïnvloeden ze elkaar wederzijds. De verschillende kenmerken moeten zodoende als één consistent geheel worden gezien, waarin de geformuleerde begeleidingskenmerken verschillende aspecten van het totale beeld belichten.

Vaardigheden	Taken	Flexibel zijn	Expliciteren	Aanreiken
		Stimuleren	Dwingen	
	Communicatie	Open opstellen	Expliciteren	Kritisch zijn
		Vertrouwen en Respect scheppen	Tijd managen	Concreet communiceren
		Dwingen	Model staan	
	Kennisgebieden	Koppelen	Focussen	Ter discussie stellen
		Inspelen op passie		
Kennis		Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek	Deskundig zijn in coaching en begeleiding.	
Houding		Transparant		Proces ondersteunend
Motieven	Interactieve kennisontwikkeling		Aansluiten op de persoon en zijn situatie	Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek

Figuur 5. Onderzoeksfase 3: Samenvatting van de resultaten

De onderverdeling van de begeleidingskenmerken in de vier lagen van motieven, houding, kennis en vaardigheden (figuur 5), zal worden gebruikt in de beschrijving van de begeleidingskenmerken. De beschrijving van de kenmerken in de lagen van de kennis en vaardigheden geeft antwoord op de drie deelvragen van het onderzoek. De totale beschrijving van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten vormt het antwoord op de centrale onderzoeksvraag. Hieronder worden de door triangulatie gevalideerde uitkomsten beschreven. In deze beschrijving wordt steeds verwezen naar de desbetreffende pagina's in bijlage 3, waarin de validering van de onderzoeksresultaten is uitgewerkt. De begeleidingskenmerken worden in de volgende paragrafen (5.1 t/m 5.4) per laag toegelicht en samengevat.

5.1. Motieven: begeleidingskenmerken

Onder "Motieven" worden de kenmerkende uitgangspunten van de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten verstaan.

Leerkracht: "De begeleiding geeft je eigenlijk alle ruimte om het onderzoek zo in te vullen zoals het jou goed dunkt, zoals het bij jouw onderwijs, persoon en omgeving past." (Transcript L3, p.6)

Binnen deze laag werden na de triangulatie van methoden (Bijlage 3, p.141) en bronnen (Bijlage 3, p.141) de onderstaande drie begeleidingskenmerken gevalideerd.

Interactieve kennisontwikkeling

Het uitgangspunt van interactieve kennisontwikkeling is dat de leerkrachten actief zijn betrokken bij hun eigen leerproces (Bergen & Van Veen, 2004). Deze betrokkenheid houdt in dat de leerkrachten inzicht ontwikkelen aan de hand van concrete ervaringen, waaraan ze gezamenlijk betekenis verlenen (Ponte, 2002a). Zowel de eigen praktijkervaringen als het samenwerken en delen van kennis staan in deze benadering dus centraal. Deze gezamenlijke betekenisverlening betekent hier dat de praktijkervaringen worden gekoppeld aan eigen inzichten en aan die van anderen en dat op grond daarvan het toekomstig handelen wordt bepaald (Ponte, 2002a). Dit gebeurt via interactie tussen zowel begeleiders en leerkrachten als leerkrachten onderling (Ponte, 2002a) (Bijlage 1, p.57). Op grond van deze interactie ontwikkelen de leerkrachten dus 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 leerkracht en de situatie waarin dit handelen plaatsvindt (Ponte 2002a) (Bijlage 1, p.54). De begeleiding sluit dus zoveel mogelijk aan bij deze persoon en zijn specifieke situatie (Bijlage 1, p.76; Bijlage 2, p.116,125,127,128). De ruimte waarin de begeleiding kan aansluiten op de individuele leerkracht en zijn specifieke situatie wordt echter wel op bepaalde punten afgebakend. Zo kan de begeleider afstemmen tot zover zijn eigen persoon en situatie dit toelaten. Hij kan zichzelf en zijn situatie niet zomaar veranderen. Daarnaast wordt de afstemming op de leerkracht en zijn situatie afgebakend door de gekozen principes van het actieonderzoek. De afstemming mag niet ten koste gaan van de methode en gedachtegang van actieonderzoek. Tenslotte sluit de begeleider op de persoon en de situatie aan tot zover het van toepassing is op zijn beroep. Wanneer de begeleiding persoonlijke zaken tegenkomt die in de privé-sfeer thuis horen dan laat hij deze over aan de leerkracht zelf (Bijlage 2, p.116,127,128).

Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek

De begeleiders en leerkrachten moeten het eigenaarschap van het actieonderzoek delen (Bergen & Van Veen, 2004) (Bijlage 1, p.57,68). Beiden zijn verantwoordelijk voor het slagen van het actieonderzoek. De bedoeling is echter dat de begeleider gedurende het begeleidingsproces dit eigenaarschap bij de leerkracht steeds verder vergroot (Bijlage 2, p.127). De leerkracht krijgt hierdoor steeds meer het gevoel dat het actieonderzoek iets van hem zelf is en waar hij ook verantwoordelijkheid voor wil dragen. Hiertoe neemt de begeleiding een overwegend ondersteunende benadering rol aan, waarbij hij in het begin van het proces wat sturing geeft om vervolgens gaandeweg zich steeds verder terug te trekken in een rol waarin hij het eigenaarschap van de leerkracht bevordert en ondersteunt (Bijlage 1, p.69, 76; Bijlage 2, p.116, 127).

5.2. Houding: begeleidingskenmerken

Onder “Houding” wordt de houding verstaan die de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten aanneemt.

Leerkracht: “Je wilt niet een begeleider die zegt of het goed of fout is. Je wilt een begeleider die met jou mee beweegt, maar die wel jouw spiegel blijft.” (Transscript L8, p.2,3)

Binnen deze laag werden na de triangulatie van methoden (Bijlage 3, p.143) en bronnen (Bijlage 3, p.143) de onderstaande twee begeleidingskenmerken gevalideerd.

Transparant

De begeleiding neemt een houding aan die volledig transparant is. Dit betekent dat de begeleiding heel open communiceert en steeds naar de leerkrachten verwoordt wat ze doet en waarom (Bijlage 2, p.128). De begeleiding maakt haar handelen tevens transparant door ‘metacommunicatie’ toe te passen, dat wil zeggen dat ze met de leerkrachten van gedachten wisselt over hoe de interactie en de communicatie binnen de begeleidingssetting moeten plaatsvinden (Bijlage 2, p.128). Deze transparante houding van de begeleiding geeft de leerkrachten een helder begrip van het handelen van de begeleiding.

Proces ondersteunend

De begeleiding van actieonderzoek neemt een overwegend ondersteunende houding aan. Ze ondersteunt de leerkracht in zijn eigenaarschap van het actieonderzoek en in zijn proces van professionele (kennis)ontwikkeling. De sturing van de begeleiding beperkt zich tot de beginfase. Hierin maakt ze duidelijk wat er van de leerkracht wordt verwacht en helpt hem op weg. Vervolgens trekt ze zich gedurende het proces steeds verder terug in een overwegend ondersteunende rol (Bijlage 1, p.69,76; Bijlage 2, p.116,125,127,128). Deze vorm van begeleiding wordt ook wel getypeerd als pro-actieve sturing, hierbij *stuurt* de begeleiding de leerkracht aan op actie en *ondersteunt* hem in het proces waarin hij deze acties uitvoert (Ponte 2002a, p.160,161) (Bijlage 1, p.69). De begeleiding helpt de leerkracht dus bij de uitvoering van zijn actieonderzoek, maar de leerkracht geeft zelf vorm en inhoud aan het actieonderzoek.

5.3. Kennis: begeleidingskenmerken

Onder “Kennis” wordt de deskundigheid en kennis verstaan die de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten nodig heeft.

Leerkracht: “De begeleiders zijn wel mensen die meer ervaring hebben in ‘het begeleiden van’; als zodanig zijn ze expert: deskundig in de begeleiding en deskundig op het gebied van actieonderzoek.” (Transscript L8, p.9)

Binnen deze laag werden na de triangulatie van methoden (Bijlage 3, p.144) en bronnen (Bijlage 3, p.145) de volgende twee begeleidingskenmerken gevalideerd.

Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek

De begeleiding moet deskundig en ervaren zijn in de uitvoering van actieonderzoek (Bijlage 1: p.60,61,75,76; Bijlage 2: p.118,125,127). Het is essentieel dat de begeleiding zelf actieonderzoek heeft uitgevoerd, alvorens ze leerkrachten gaat begeleiden in hun actieonderzoek (Bijlage 1, p.60,61). Door zelf actieonderzoek uit te voeren, gaat de begeleiding het proces van actieonderzoek namelijk beter begrijpen en is ze beter in staat om de leerkrachten de juiste ondersteuning te geven.

Deskundig zijn in coaching en begeleiding

De begeleiding moet deskundig zijn in coachings- en begeleidingstechnieken (Bijlage 1, p.76; Bijlage 2: p.117,118,125,127). De begeleiding heeft een groot voordeel wanneer ze ervaring en deskundigheid heeft in coaching en begeleiding. Des te meer deskundige kennis de begeleiding binnen dit terrein in huis heeft des te beter zal de interactie met de leerkrachten verlopen. Deze interactie houdt in dat de begeleiding de leerkrachten kan ondersteunen in hun individuele ontwikkelingsproces.

5.4. Vaardigheden: begeleidingskenmerken

Onder “Vaardigheden” worden de vaardigheden verstaan die de begeleiding nodig heeft om leerkrachten in hun actieonderzoek te ondersteunen.

Begeleider: “Je legt de sleutel van het proces bij hen zelf.” (Transscript B1, p.5)

Binnen deze laag werden na de triangulatie van methoden (Bijlage 3, p.146,147) en bronnen (Bijlage 3, p.148,149) de onderstaande 17 begeleidingskenmerken gevalideerd. Deze kenmerken zijn verdeeld over het terrein van de taken, het terrein van de communicatie en het terrein van de kennisgebieden.

Terrein van de taken

(methodische uitvoering van actieonderzoek)

Flexibel zijn

De begeleiding moet bij het aanleren van de methode van actieonderzoek flexibel om kunnen gaan met individuele behoeftes aan ruimte, zelfstandigheid en dwang (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130). Niet iedere leerkracht leert op dezelfde manier, de begeleiding moet hier dus op kunnen afstemmen.

Expliciteren

De begeleiding expliciteert hun beeld en verwachting van de methode en principes van actieonderzoek. Dit wordt vanaf het begin gedaan en voortgezet gedurende de rest van het begeleidingsproces (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130). De begeleiding geeft de leerkracht dus 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 (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130). Hiermee ondersteunt de begeleiding de leerkracht in zijn uitvoering van actieonderzoek.

“Laat vernieuwing groeien!”

Stimuleren

De begeleiding stimuleert de leerkrachten om zelf na te denken over en invulling te geven aan het proces van actieonderzoek (Bijlage 1, p.67) . Dit doet men door de leerkrachten ruimte te geven om met het actieonderzoek aan de slag te gaan en door hen de vrijheid te geven om daarin fouten te maken (Bijlage 2, p.130).

Dwingen

Dit ‘Dwingen’ houdt in dat de begeleiding de leerkrachten voortdurend aanspreekt op de uitvoering van concrete activiteiten, om op die manier leerkrachten aan te zetten tot het uitvoeren van hun actieonderzoek (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130).

Terrein van de communicatie

(interactie binnen de begeleidingssetting)

Open opstellen

De begeleiding stelt zich in de communicatie open op. Deze openheid wordt gekenmerkt door een gelijkwaardige opstelling van de begeleider van waaruit hij zich beperkt tot meedenken, discussiëren en adviseren (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130). De begeleiding stelt zich zo op als een ‘expert-collega’.

Expliciteren

De begeleiding nodigt vanaf het begin af aan uit tot de wederzijdse explicitering van verwachtingen. Dit zijn enerzijds verwachtingen t.a.v. het actieonderzoek zelf en anderzijds verwachtingen t.a.v. de rollen en verantwoordelijkheden die beide partijen op zich nemen in de begeleidingssituatie. Een bruikbaar instrument hiervoor is een zogenaamd begeleidingsprotocol (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130). Bij de samenstelling van een dergelijk protocol drukken zowel de begeleiding als de leerkrachten hun verwachtingen uit ten aanzien van het actieonderzoek en ten aanzien van de rollen en verantwoordelijkheden binnen de begeleidingssituatie. Ze komen zo tot een gezamenlijke overeenkomst en leggen deze vast in het protocol. Gedurende het begeleidingsproces kan wanneer nodig hier opnieuw over worden onderhandeld en kan met wederzijdse goedkeuring het protocol worden aangepast.

Kritisch zijn

De begeleiding ondersteunt het individuele ontwikkelingsproces van de leerkracht door zijn reflectief denken te stimuleren. Dit doet men door voortdurend kritisch te luisteren en kritische vragen te stellen (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130). De begeleiding zegt dus niets voor, maar zet de leerkracht steeds aan tot zelf nadenken.

Vertrouwen en Respect scheppen

De begeleiding schept vertrouwen en respect. In het actieonderzoek reflecteert men op zichzelf en de eigen professionele identiteit. Tijdens deze reflectie stelt de leerkracht zich dus kwetsbaar op. Door vertrouwen en respect te geven en te waarborgen, ontstaat een veilige sfeer waarin leerkrachten tijdens de interactie en reflectie kwetsbare persoonlijke zaken op tafel kunnen leggen (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130).

Tijd managen

De begeleiding zorgt voor een duidelijke planning van bijeenkomsten en effectief tijdsmanagement tijdens de sessies waardoor de leerkracht de ruimte krijgt om zijn actieonderzoek te bespreken (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130).

Concreet communiceren

De begeleiding communiceert met de leerkrachten op basis van hun concreet werk. De leerkrachten kunnen bijvoorbeeld hun werk meenemen naar de bijeenkomsten. Hierdoor kan de begeleider beter op de individuele beleving en situatie van de leerkrachten aansluiten (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130).

Dwingen

De begeleiding dwingt door het aanzetten tot de uitvoering van activiteiten. Hiertoe worden concrete afspraken gemaakt ten aanzien van voorbereiding en voortgang (Bijlage 1, p.67). De begeleiding zet dus zo aan tot handelen, maar dwingt niet op inhoudelijke zaken van het actieonderzoeksthema (Bijlage 2, p.130). De leerkracht is immers zelf verantwoordelijk voor de inhoud van zijn actieonderzoek

Model staan

De begeleiding staat vanuit haar ervaring en deskundigheid model voor de leerkrachten. Ze doet dit door zelf actieonderzoek te blijven uitvoeren en door zelf het gewenste reflectieve en onderzoeksmatige gedrag te laten zien en dit naar de leerkracht te verwoorden. De leerkrachten kunnen zich vervolgens spiegelen aan dit voorbeeldgedrag (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130).

Terrein van de kennisgebieden

(professionele ontwikkeling binnen het ideologische, technologische en empirische kennisgebied)

Focussen

De begeleiding focust herhaaldelijk op de drie kennisgebieden en helpt de leerkrachten zo om evenredige aandacht aan de drie kennisgebieden te besteden. De begeleiding kan de leerkrachten bijvoorbeeld vragen leren stellen naar het doel, middel of effect van elkaars acties (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130).

Ter discussie stellen

De begeleiding moedigt leerkrachten 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 (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130). Op deze manier fungeren de leerkrachten als elkaars 'kritische vrienden'.

Koppelen

De begeleiding probeert al vragend de leerkrachten inzicht te geven in de samenhang tussen het doel, middel en effect van hun actieonderzoek. Hierdoor gaan leerkrachten bewuster nadenken over waarom ze iets doen en of het ook het gewenste effect heeft gehad. Op deze manier worden de drie kennisgebieden gekoppeld en ontwikkelen ze hun eigen professionele kennis (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130).

Inspelen op passie/interesse

De begeleiding stimuleert de leerkrachten om vanuit hun persoonlijke passie en interesse het actieonderzoek vorm te geven (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130). Deze eigen interesse en passie wordt als het startpunt gezien voor de professionele (kennis)ontwikkeling van iedere individuele leerkracht. De begeleiding sluit hierop aan en bevordert hiermee ook het eigenaarschap van het ontwikkelings- en onderzoeksproces bij de leerkrachten.

.

6. Conclusies, discussie en reflectie

In het voorgaande hoofdstuk zijn de onderzoeksresultaten samengevat en gevalideerd. De begeleidingskenmerken werden samengevat in het onderstaande hiërarchische beeld.

Vaardigheden	Taken	Flexibel zijn	Expliciteren	Aanreiken
		Stimuleren	Dwingen	
	Communicatie	Open opstellen	Expliciteren	Kritisch zijn
		Vertrouwen en Respect scheppen	Tijd managen	Concreet communiceren
		Dwingen	Model staan	
	Kennisgebieden	Koppelen	Focussen	Ter discussie stellen
		Inspelen op passie		
Kennis		Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek	Deskundig zijn in coaching en begeleiding.	
Houding		Transparant		Proces ondersteunend
Motieven	Interactieve kennisontwikkeling		Aansluiten op de persoon en zijn situatie	Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek

Figuur 6. Het beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten

In dit laatste hoofdstuk wordt teruggeblikt op deze onderzoeksresultaten en het onderzoeksproces. In de eerste paragraaf (6.1.) worden enkele conclusies getrokken en worden enkele discussiepunten naar voren gebracht (6.2.). Vervolgens vindt in paragraaf 6.3. een reflectie plaats op zowel het onderzoeksproces als de onderzoeksresultaten. Het onderzoeksverslag wordt tenslotte afgesloten met enkele aanbevelingen (6.4.).

6.1. Conclusies

In hoofdstuk 5 zijn de resultaten van dit onderzoek samengevat en gevalideerd. Hieruit kwam een voorlopig beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek naar voren. Ten aanzien van dit beeld kan een viertal conclusies worden getrokken.

1. De begeleidingskenmerken van actieonderzoek worden bepaald door de gekozen motieven.

Tijdens het onderzoek bleek dat de begeleidingskenmerken niet zonder meer in de vorm van benodigde kennis en vaardigheden konden worden neergezet. De motieven van waaruit men actieonderzoek wil begeleiden, bleken van fundamenteel belang. De motieven die worden gekozen, leiden namelijk tot de bijpassende houding, kennis en vaardigheden van de begeleiding van actieonderzoek. Het is belangrijk om te concluderen dat wanneer men dus voor andere motieven kiest dat dit dan ook leidt tot andere begeleidingskenmerken.

Één van de motieven die uit het onderzoek bijvoorbeeld naar voren komt, is de “*Interactieve kennisontwikkeling*”. Het werd in het onderzoek duidelijk dat wanneer men in de interactie samen tot professionele (kennis)ontwikkeling wil komen dat de begeleiding dan een houding aanneemt die (proces)ondersteunend is. De begeleiding discussieert en adviseert en zo wordt de leerkracht in zijn ontwikkelingsproces ondersteund. Hiervoor bleek de begeleiding deskundigheid en kennis nodig te hebben op het gebied van communicatie en coaching, waardoor hij de benodigde vaardigheden in kan zetten, zoals kritische vragen stellen of het scheppen van vertrouwen en respect. Wanneer een begeleiding zich nu niet kan vinden in deze interactieve manier van kennisontwikkeling dan zal ze een andere, wellicht meer docerende, houding aannemen. Hiervoor heeft de begeleiding heel andere kennis en vaardigheden nodig. Deze begeleiding zal zich dan misschien kenmerken door haar deskundigheid en kennis van presentatietechnieken en door bijvoorbeeld vaardigheden, zoals instructie geven of uitleggen.

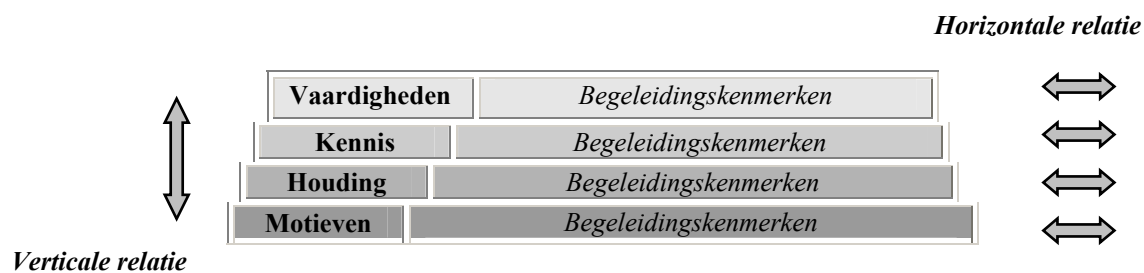
2. De begeleidingskenmerken vormen één consistent geheel.

Uit het onderzoek komt naar voren dat de begeleidingskenmerken nauw verwant zijn. Zoals in de vorige conclusie werd beschreven komt die verwantschap logischerwijs voort uit de gekozen motieven.

Ten eerste is er sprake van een verticale relatie tussen de vier niveaus of lagen van begeleidingskenmerken, namelijk die van de: motieven, houding, kennis en vaardigheden. Een gekozen motief leidt namelijk tot bepaalde houdingskenmerken, waaraan vervolgens weer kenmerkende kennis en vaardigheden zijn verbonden. Zo leidt bijvoorbeeld deskundige kennis op het gebied van actieonderzoek tot het ontplooiën van vaardigheden, zoals “Aanreiken” en “Expliciteren”. Vanuit haar deskundige kennis van het actieonderzoek kan de begeleiding immers relevante middelen aanreiken en kan ze het beeld en de verwachting van actieonderzoek expliciteren.

Ten tweede is er ook sprake van een horizontale relatie tussen de begeleidingskenmerken van iedere laag. De begeleidingskenmerken kunnen elkaar binnen iedere laag namelijk wederzijds beïnvloeden en lopen soms zelfs in elkaar over. Zo moet een begeleider, die “Flexibel afstemt” op de juiste momenten kunnen “Stimuleren” en “Dwingen” en andersom kan een begeleider alleen effectief dwingend of stimulerend optreden als hij flexibel inspringt op de individuele behoefte van de leerkracht aan deze stimulans of dwang.

Deze verticale en horizontale relatie tussen de kenmerken wordt geïllustreerd door figuur 7.



Figuur 7. Horizontale en verticale verwantschap tussen de begeleidingskenmerken

De begeleidingskenmerken kunnen dus niet los van elkaar worden gezien. Het beeld van de begeleidingskenmerken wordt hier als één samenhangend consistent geheel gezien waarbij de afzonderlijke kenmerken de diverse aspecten van dit geheel belichten.

3. De begeleiding van actieonderzoek is situationeel bepaald en persoonsafhankelijk.

Ten eerste wordt geconcludeerd dat de begeleiding van actieonderzoek voor een belangrijk deel wordt bepaald door de persoon van de leerkracht die wordt begeleid en door de situatie waarin deze het actieonderzoek uitvoert. Door aan te sluiten bij de persoon van de leerkracht en zijn specifieke situatie wordt de leerkracht in staat gesteld om zijn actieonderzoek zelf vorm te geven en wordt het eigenaarschap van het actieonderzoek bij de leerkracht vergroot. Dit aansluiten bij de persoon van de leerkracht en zijn specifieke situatie kent echter wel enkele grenzen. Om te beginnen moeten de methodes en principes van actieonderzoek gehanteerd blijven. De afstemming mag dus niet ten koste gaan van de ideeën rondom actieonderzoek. Daarnaast bewaakt de begeleiding de grens tussen de persoon van de leerkracht in de professionele sfeer en de persoon van de leerkracht in de privé sfeer. Het is namelijk goed mogelijk dat de leerkracht in zijn professionele ontwikkeling stuit op zaken die zich ook in zijn privé leven afspelen. Een leerkracht die bijvoorbeeld minder dominant wil overkomen naar zijn leerlingen, kan deze dominantie ook terug zien in zijn huwelijksrelatie. Maar waar het ene probleem betrekking heeft op zijn professie, heeft het andere betrekking op zijn privé. De begeleiding moet hier dus niet de rol van huwelijkstherapeut op zich nemen.

Ten tweede wordt geconcludeerd dat niet alleen de persoon en situatie van de leerkracht de begeleidingssituatie bepalen, maar ook de persoon en de situatie van de begeleider zelf. De begeleider neemt immers ook zijn persoon met al zijn sterke en zwakke punten mee in de begeleidingssituatie. Bovendien bepaalt ook de situatie waarin hij werkt hoe hij de begeleiding kan aanbieden. Dit werd in

dit onderzoek duidelijk in de beschrijving van de verschillende begeleidingssituaties waarin de leerkrachten werden begeleid. In begeleidingssituatie 2 hadden de begeleiders bijvoorbeeld slechts zeer beperkte tijd voor de begeleiding. Vanzelfsprekend paste de begeleiding zich toen aan deze situatie aan en leidde dit tot begeleidingssessies in de vorm van drie individuele bijeenkomsten van slechts 20 minuten. Het is aannemelijk dat in zo een situatie de begeleiding niet alle gewenste begeleidingskenmerken kan vertonen.

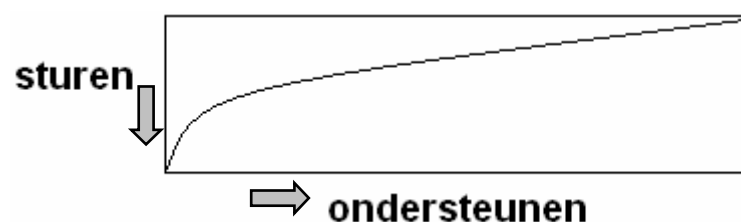
De conclusie dat de begeleiding door zowel de situatie en persoon van de leerkracht als die van de begeleider wordt bepaald, is weergegeven in figuur 8.



Figuur 8. Persoonsafhankelijke en situationeel bepaalde begeleidingssituatie

4. De begeleiding van actieonderzoek kenmerkt zich door de beweging van een sturende rol naar een ondersteunende rol.

De begeleidingskenmerken van actieonderzoek vertonen een specifieke balans tussen sturen en ondersteunen. Deze balans, die reeds decennia geleden door de onderwijskundige Van Parreren (1965) werd omschreven als de balans tussen sturen en banen, blijkt ingewikkeld. Sommige kenmerken profileren zich meer als sturend en andere meer als ondersteunend, maar tevens blijkt ieder kenmerk ook weer sturende en ondersteunende aspecten in zich mee te dragen. Uiteindelijk kan worden geconcludeerd dat de begeleiding van actieonderzoek een overwegend ondersteunend karakter heeft. De begeleiding beperkt de sturing tot het begin van het begeleidingsproces. Tijdens deze beginfase maakt ze duidelijk wat actieonderzoek is en wat ze verwacht van de leerkrachten die ze gaat begeleiden. Wanneer de leerkrachten zo op weg zijn geholpen, trekt de begeleiding zich gaandeweg terug in een overwegend ondersteunende rol. Deze overwegend ondersteunende benadering wordt ook wel omschreven als een vorm van pro-actieve coaching. Hierbij zet de begeleiding aan tot handelen, maar geeft de leerkracht zelf invulling aan zijn actieonderzoek. Deze conclusie ten aanzien van de balans tussen sturen en ondersteunen is weergegeven in figuur 9. De tijdslijn in deze figuur laat zien hoe in het begin van het begeleidingsproces kortstondig sturing plaatsvindt en dat de begeleiding zich vervolgens terugtrekt in een overwegend ondersteunende rol, waarbij de leerkracht steeds meer zelf invulling geeft aan zijn actieonderzoek.



Figuur 9. Begeleidingsproces actieonderzoek: balans sturen en ondersteunen

6.2. Discussie

Uit het onderzoek is een voorlopig beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten ontstaan (hoofdstuk 5). Hoewel dit beeld belangrijke inzichten verschaft in de begeleiding van actieonderzoek blijven er enkele discussiepunten over. Deze corresponderen met de drie discussiepunten die in de tweede formatieve evaluatie aan de experts zijn voorgelegd, namelijk:

- Moet de begeleiding deskundig zijn op het terrein van de kennisgebieden en dus verstand hebben van het thema waar binnen de leerkracht zijn actieonderzoek uitvoert?
- Kan de begeleiding altijd afstemmen op de persoonlijke en situationele karakteristieken?
- Hoe gaat de begeleiding om met verschillende behoeftes aan sturing en ondersteuning?

“Laat vernieuwing groeien!”

Het kenmerk “*Deskundig zijn*” op het terrein van de kennisgebieden zorgde bij de respondenten voor veel onderlinge verschillen. Moet de begeleiding van actieonderzoek deskundig zijn op het onderzoeksthema van de leerkracht die ze begeleidt? Aan de ene kant vonden sommigen het belangrijk dat de begeleiding vanuit deze deskundigheid de juiste informatie kan aanreiken en het werk van de leerkrachten op waarde kan schatten. Een begeleider met verstand van het onderzoeksthema kan zo voorkomen dat de leerkracht in zijn onderzoek volledig de plank mis slaat. Aan de andere kant zagen anderen deze deskundigheid juist als een obstakel en valkuil. Volgens hen verhindert deskundigheid op het onderzoeksthema de begeleiding om open, onbevooroordeelde vragen te stellen. Zij zien de deskundigheid hier juist als een valkuil, omdat de begeleiding gemakkelijk verleid wordt om vanuit haar kennis teveel te gaan sturen. Hierdoor zou de leerkracht zich misschien minder eigenaar gaan voelen van zijn onderzoek. Maar moet de begeleiding dan zelfs geen deskundigheid bezitten op de grotere context van het onderzoeksthema, zoals bijvoorbeeld het basisonderwijs? Is het genoeg als iemand een kei is in coaching en ervaren in de methode van actieonderzoek? Kan iemand vanuit het bedrijfsleven een juffrouw uit groep 3 begeleiden in haar actieonderzoek naar aanvankelijk lezen? Als er naar de onderzoeksresultaten wordt gekeken, zou dit in principe mogelijk moeten zijn. Maar waarom dan deze discussie met uiteenlopende meningen? Wellicht heeft dit te maken met de onzekerheid van zowel de begeleiding als de leerkrachten ten aanzien van het actieonderzoek. Zo gaven de begeleiders en leerkrachten die aan dit onderzoek deelnamen aan, soms zoekende te zijn naar een manier om actieonderzoek goed vorm te kunnen geven. De begeleiding zoekt in dat geval dan misschien meer zekerheid en houvast in haar deskundigheid, omdat ze op deze manier de uitkomsten van het actieonderzoek kan controleren. Als deze uitkomsten plausibel zijn dan kan ze er dus zeker van zijn dat ze er in is geslaagd om de leerkracht een productief actieonderzoek uit te laten voeren. De onzekere leerkracht vindt het misschien op zijn beurt weer prettig als een begeleider over zijn schouder meekijkt en vanuit zijn deskundigheid op het onderzoeksthema de uitkomsten van het actieonderzoek bevestigt.

Een ander discussiepunt is de invloed van persoonlijke en situationele karakteristieken op de begeleiding van actieonderzoek. Uit het onderzoek kwam naar voren dat zowel de persoonlijke en situationele karakteristieken van de leerkracht als die van de begeleider de begeleidingssituatie beïnvloeden. Moet er in de begeleidingssituatie dan misschien worden gezocht naar persoonlijke karakteristieken van de begeleider en de leerkracht die op elkaar aansluiten? Moet de leerkracht zijn begeleider kunnen kiezen of andersom? En zijn er ook karakteristieken die een succesvolle begeleiding van actieonderzoek kunnen verhinderen? Het antwoord op deze laatste vraag is belangrijk voor een succesvolle begeleiding en lijkt te refereren aan andere factoren die van belang zijn voor een succesvol actieonderzoek. In paragraaf 2.3. werden reeds enkele van deze factoren genoemd, zoals de schoolcultuur en het management. Als de cultuur van een school bijvoorbeeld erg gesloten is dan zal de begeleiding moeite hebben om voor het actieonderzoek een open begeleidingssituatie te creëren. Hoewel de begeleiding dus een belangrijke factor is in het succes van actieonderzoek, staat deze niet op zichzelf. Het totaal van factoren en hun onderlinge wisselwerking beïnvloeden eveneens het succes van de begeleiding van actieonderzoek en verdienen aandacht in verder onderzoek.

Een derde discussiepunt is de spanning die de begeleiding moet hanteren tussen het sturen en ondersteunen van de leerkracht. Er kwam uit het onderzoek naar voren dat de leerkrachten in hun onderzoek gebaat zijn bij een aanpak waarbij de begeleiding hen vooral ondersteunt in hun eigen onderzoeks- en ontwikkelingsproces. De begeleiding treedt hierbij slechts in de beginfase sturend op om de leerkracht op weg te helpen. Het blijkt echter dat begeleiders, die gewend zijn geweest aan een sturende aanpak, het als lastig ervaren om deze nieuwe balans te vinden tussen sturen en ondersteunen. Bovendien is het de vraag of deze balans voor iedere leerkracht wel hetzelfde moet zijn. Hoewel de begeleider zich overwegend ondersteunend moet opstellen, lijkt de weg hiernaar toe per leerkracht te kunnen verschillen. Odenthal (2003, p.2005) concludeert dat hoe beter leerkrachten in staat zijn zelfstandig vorm te geven aan innovatie en hun eigen professionele ontwikkeling des te minder sturing en begeleiding nodig zijn. Er bestaat dus de mogelijkheid dat de ene leerkracht in het begin langer en meer sturing nodig heeft dan de andere. In beide gevallen beweegt de begeleiding dan wel naar de overwegend ondersteunende aanpak waar de leerkracht zelf sturing geeft aan het onderzoeksproces, alleen is de weg er naar toe verschillend.

6.3. Reflecties

In deze paragraaf wordt gereflecteerd op de gehanteerde onderzoeksaanpak (6.3.1.) en de kwaliteit van de onderzoeksresultaten (6.3.2.). Bovendien wordt nagegaan in hoeverre de onderzoeksresultaten overdraagbaar zijn naar andere contexten en situaties (6.3.3.).

6.3.1. Reflectie op de onderzoeksaanpak

Dit onderzoek stelde zich ten doel een beschrijving te geven van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten. Deze beschrijving was enerzijds bedoeld om een voorlopig beeld te creëren dat in verder onderzoek kon worden aangescherpt. Anderzijds was dit beeld bedoeld als ondersteuning voor de begeleiders in de praktijk. De keuze voor een kwalitatieve onderzoeksaanpak bleek efficiënt voor het realiseren van deze doelstelling. Deze aanpak gaf de mogelijkheid om vanuit het beperkte aantal beschikbare respondenten veel informatie te krijgen. De respondenten, die doelgericht waren geselecteerd voor de interviews, bleken rijke bronnen van informatie te zijn.

De onderverdeling in drie onderzoeksfases bleek eveneens een geschikt model voor dit onderzoek naar de begeleidingskenmerken. Hoewel de onderzoeksliteratuur naar de begeleiding van actieonderzoek beperkt is (Ponte, Ax, Beijard & Wubbels, 2004) kon van hieruit richting worden gegeven aan het verdere onderzoek. De resultaten uit deze eerste onderzoeksfase gaven een belangrijke richting aan het ontwerp van de interviews in de tweede onderzoeksfase. Deze focus gaf de onderzoeker de mogelijkheid om in deze tweede fase dieper in te gaan op het beeld van de begeleidingskenmerken. De afrondende derde onderzoeksfase, die was ontworpen om de validiteit van de uitkomsten van de eerste twee onderzoeksfases te onderzoeken, bleek eveneens erg nuttig. Doordat de uitkomsten uit de eerste twee onderzoeksfases nogmaals naast elkaar werden gelegd en vergeleken, kon de onderzoeker het beeld van de begeleidingskenmerken valideren en verder aanscherpen.

Verder bleek het gebruik van de twee formatieve evaluaties aan het einde van onderzoeksfases 1 en 2 het ontwerp van een beeld van de begeleidingskenmerken aanzienlijk te verbeteren. De gegevens konden hierdoor bij beide onderzoeksfases op belangrijke punten worden aangevuld en aangescherpt.

Tenslotte werd in deze onderzoeksaanpak gekozen voor een onderzoek dat zou worden uitgevoerd door één onderzoeker. Deze keuze werd gemaakt vanuit praktisch oogpunt. Het zou namelijk in onderzoeksfase 2 behoorlijk wat tijd hebben geveerd voordat iemand bereid zou worden gevonden om de ruim honderd pagina's transcript en de bijbehorende analyses te beoordelen. Gezien de duur van dit onderzoek (14 weken) werd dit niet haalbaar geacht. De mogelijkheid bestaat echter dat dit heeft geleid tot vertekening van de verkregen beelden. Hoewel de mogelijkheid van vertekening niet volledig kan worden uitgesloten, wordt wel opgemerkt dat de experts in de formatieve evaluaties de onderzoeker op dergelijke vertekeningen konden attenderen.

6.3.2. Reflectie op de kwaliteit van de onderzoeksresultaten

Er waren enkele zaken van invloed op de kwaliteit van de onderzoeksresultaten. In het ontwerp van het onderzoeksmodel (3.2.) zijn reeds enkele van deze zaken afgewogen.

Ten eerste bleek dat de uitvoering van het actieonderzoek in de drie onderzochte begeleidingssituaties vaak nog in een beginnend of experimenteel stadium verkeerde. Hierdoor was het beeld van actieonderzoek en de begeleiding ervan misschien nog niet volledig ontwikkeld bij de respondenten. De mogelijkheid bestaat dus dat dit de betrouwbaarheid van hun uitspraken heeft verminderd.

Ten tweede is het onderzoek uitgevoerd door één onderzoeker de mogelijkheid bestaat dat dit heeft geleid tot een eenzijdige vertekening van de uitkomsten.

Ten derde is in het onderzoek gebruik gemaakt van een derde onderzoeksfase waarin triangulatie van de methoden en bronnen heeft plaatsgevonden. Door middel van deze triangulaties is de validiteit van de onderzoeksresultaten versterkt.

Ten vierde zijn de eerste twee onderzoeksfases afgesloten met een formatieve evaluatie door experts. Hoewel deze formatieve evaluaties een primair ontwikkelend doel hadden, namelijk het ontwikkelen van een beeld van de begeleidingskenmerken, stelden ze de onderzoeker in staat om de kwaliteit van zijn interpretaties te verhogen. De experts evalueerden namelijk de interpretaties van de gegevens op juistheid, relevantie en volledigheid.

Deze reflectie op de kwaliteit van de onderzoeksresultaten is weergegeven in tabel 5.

Tabel 5. Reflectie op de kwaliteit van de onderzoeksresultaten

Kwaliteit van de onderzoeksresultaten	
-	+
Uitvoering actieonderzoek nog in beginnende fase.	Triangulatie van methoden
Interpretatie van de gegevens door 1 onderzoeker.	Triangulatie van bronnen
	Formatieve evaluaties door experts

In tabel 5 wordt in de linkerkolom weergegeven welke factoren een mogelijk negatieve invloed hebben gehad op de kwaliteit van de onderzoeksresultaten. In de rechterkolom staan de maatregelen die zijn genomen om de kwaliteit van de onderzoeksresultaten te vergroten. Ondanks deze maatregelen kan in kwalitatief onderzoek nooit geheel worden uitgesloten dat de onderzoeker zich laat leiden door eigen veronderstellingen (Odenhal, 2003, p.200). In dit onderzoeksverslag wordt dus ook nagestreefd om de lezer zelf de mogelijkheid te geven de geloofwaardigheid van de onderzoeksresultaten te beoordelen. Dit wordt gedaan door de lezer een helder beeld te geven van het doel en de opzet van dit onderzoek en door toegang te verschaffen tot de gebruikte onderzoeksgegevens (bijlagen en cd-rom).

6.3.3. Reflectie op de overdraagbaarheid van de resultaten

Dit onderzoek heeft geleid tot een eerste versie van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten. De context waarin deze begeleiding van actieonderzoek is onderzocht, was de postinitiële opleiding van leerkrachten, in het bijzonder van basisschoolleerkrachten en leerkrachten speciaal onderwijs. De vraag is nu in hoeverre de hier gevonden onderzoeksresultaten kunnen worden gebruikt en overgedragen naar andere contexten, zoals: de postinitiële opleiding van leerkrachten werkzaam in voortgezet of hoger onderwijs; de initiële opleiding van leerkrachten; de opleiding van werknemers in organisaties buiten het onderwijs; de begeleiding van actieonderzoek vanuit andere motieven. In paragraaf 3.1. werd reeds opgemerkt dat de kwalitatieve benadering mogelijk de generaliseerbaarheid van de uitkomsten vermindert (Patton, 1990). Vanuit dit onderzoek gaat het dan ook te ver om verregaande conclusies te trekken wat betreft de overdraagbaarheid van de onderzoeksresultaten. Enige bescheidenheid ten aanzien van deze eerste versie van de begeleidingskenmerken is op zijn plaats en daarom beperkt deze paragraaf zich tot enkele overwegingen ten aanzien van de overdraagbaarheid.

Ten eerste wordt vanuit het onderzoek verondersteld dat, als het actieonderzoek in een context wordt begeleid die gebaseerd is op afwijkende motieven, dit ook leidt tot andere begeleidingskenmerken. De overdraagbaarheid naar zo een context wordt dus niet haalbaar geacht.

In de postinitiële opleiding van leerkrachten in voortgezet of hoger onderwijs wordt de overdraagbaarheid groter geacht. Het gaat hier immers, net als in de onderzoekscontext, om gekwalificeerde leerkrachten die onderzoek doen naar hun onderwijspraktijk. Het feit dat ze in een ander stadium van het reguliere onderwijs werkzaam zijn, lijkt geen groot obstakel te zijn.

De overdraagbaarheid naar de initiële opleiding van leerkrachten brengt een belangrijker probleem met zich mee. In deze context gaat het immers om leerkrachten die nog niet gekwalificeerd en werkzaam zijn. Het is dan de vraag in hoeverre deze leerkrachten in staat zijn om actieonderzoek toe te passen als instrument voor onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling. Zij geven immers nog slechts op beperkte schaal les tijdens hun stages. Wellicht vraagt dit in de begeleiding van het actieonderzoek om andere accenten binnen de begeleidingskenmerken.

De overdraagbaarheid naar contexten buiten het onderwijs lijkt het moeilijkste, omdat deze context zo duidelijk verschilt met die van het onderzoek. Hoewel hierover op basis van dit onderzoek geen echte uitspraken kunnen worden gedaan, wordt wel opgemerkt dat de geformuleerde begeleidingskenmerken niet per definitie gebonden zijn aan een onderwijscontext.

6.4. Aanbevelingen

Uitnodiging tot verder empirisch onderzoek

Hoewel in de literatuur grote overeenstemming is over het belang van de begeleiding, worden er maar weinig concrete handreikingen gegeven voor de kenmerken van een goede begeleiding. Één van de onderzoeksdoelen was dan ook om een eerste versie van deze begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten te ontwikkelen. Op grond hiervan is gekozen voor een model dat in drie onderzoeksfasen een dergelijk beeld kon uitkristalliseren. De derde onderzoeksfase is echter niet bedoeld als afsluiting van het onderzoeksproces, maar als een uitnodiging aan onderzoekers om de onderzoeksresultaten verder aan te scherpen. Het onderzoek naar de begeleiding van actieonderzoek zou onder andere gebaat zijn met onderzoek naar de begeleidingskenmerken van actieonderzoek in afwijkende contexten, zoals: de postinitiële opleiding van leerkrachten werkzaam in voortgezet of hoger onderwijs; de initiële opleiding van leerkrachten; de opleiding van werknemers in organisaties buiten het onderwijs. Daarnaast wordt aanbevolen om de resultaten van dit onderzoek aan te scherpen door middel van observaties. Dit onderzoek heeft zich immers gericht op de beelden en uitspraken van mensen, maar de daadwerkelijke uitvoering zou nog wel eens interessante punten naar voren kunnen brengen.

Uitnodiging tot interdisciplinair onderzoek

Één van de respondenten merkte op dat de onderwijscontext complex is en dat het uitvoeren van actieonderzoek in deze context complex in het kwadraat is. Hier over nadenkend, is de begeleiding van dit actieonderzoek dus complex tot de macht drie, om nog maar te zwijgen over de complexiteit van het onderzoek dat weer naar deze begeleiding wordt gedaan. Gedurende dit onderzoek werd deze complexiteit in de begeleiding zichtbaar. Niet voor niets noemt Connell (1985, zoals geciteerd in Oost, 2004) onderzoeksbegeleiding de meest geavanceerde vorm van onderwijs. Bij het actieonderzoek moet de begeleiding niet alleen rekening houden met het aanleren van onderzoeksvaardigheden (terrein van de taken), maar ook met de interactie in de specifieke begeleidingssetting (terrein van de communicatie) en de professionele ontwikkeling van de individuele leerkracht (terrein van de kennisgebieden). In het onderzoek naar deze complexe taak van de begeleiding was het dus ook onvermijdelijk dat onderzoeksliteratuur uit aanverwante onderzoeksterreinen werd geraadpleegd, zoals bijvoorbeeld de “Communicatiewetenschappen”. Door gebruik te maken van relevante bronnen uit diverse onderzoeksdisciplines kan er dieper inzicht worden verkregen ten aanzien van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek. In vervolgonderzoek wordt dan ook aanbevolen om samen te werken met andere onderzoeksdisciplines en in ieder geval gebruik te maken van relevante literatuur uit diverse onderzoeksdisciplines.

Toepassing in reflectie en discussie

Één van de doelen van het onderzoek was dat de resultaten ook in de praktijk konden worden toegepast. Het beeld van de begeleidingskenmerken, zoals dat uit dit onderzoek naar voren is gekomen, is dan ook bedoeld om begeleiders van actieonderzoek te ondersteunen. Het is niet bedoeld als een algemeen beoordelingsinstrument, maar als een hulpmiddel voor de individuele professionele ontwikkeling van de begeleiders van actieonderzoek. De begeleiders kunnen het beeld van de begeleidingskenmerken gebruiken om zichzelf aan te spiegelen en om over te discussiëren. Wellicht doen ze zelfs actieonderzoek naar hun eigen begeleiding. Vanuit deze zienswijze worden begeleiders van actieonderzoek aangemoedigd om de onderzoeksresultaten in te zetten ten behoeve van hun eigen ontwikkeling door het beeld van de begeleidingskenmerken te gebruiken als discussie- en reflectiestuk.

De constructie van een competentieprofiel

Gedurende het onderzoek werd opgemerkt dat de onderzoeksresultaten opmerkelijke overeenkomsten vertoonden met de samenstelling van een competentie. De gehanteerde onderverdeling van de begeleidingskenmerken in motieven, houding, kennis en vaardigheden wordt immers ook gebruikt in de definiëring van een competentie (Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005). Het wordt dan ook aanbevolen om vanuit de onderzoeksliteratuur over competentie en competentieprofielen, de

mogelijkheid te verkennen om vanuit de onderzoeksresultaten een competentieprofiel van de begeleider van actieonderzoek te construeren.

Het gebruik van een begeleidingsprotocol

Reeds in de eerste fase van het onderzoek kwam uit de literatuur (Oost, 2004) naar voren dat de begeleiding een begeleidingsprotocol kan gebruiken om de wederzijdse explicitering van verwachtingen, rollen en verantwoordelijkheden vorm te geven. Dit begeleidingsprotocol stelt de studenten en begeleiders in staat om op een goede manier met elkaar te overleggen over wederzijdse verwachtingen en om afspraken te maken over het onderzoeks- en begeleidingstraject. Het belang van zo een begeleidingsprotocol werd bevestigd vanuit de tweede onderzoeksfase, waarin de respondenten onverdeeld positief reageerden op zo een instrument. Vanuit dit onderzoek wordt dus de aanbeveling gedaan om een dergelijk begeleidingsprotocol samen te stellen en te gebruiken.

Literatuur

- Akker, van den J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. Maribe Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Kluwer Academic Publishers.
- Bergen, T. & Van Veen, K. (2004). Het leren van leraren in de context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- 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.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Researcher Movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-26.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. RoutledgeFalmer: London.
- Centraal Plan Bureau (2006). *Kansrijk Kennisbeleid*. Den Haag.
- Creswell, J.W. (2000). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.: Upper Saddle River.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage Publications, Inc.: Thousand Oaks.
- Day, C. & Hadfield, M. (2004). Learning through Networks: trust, partnerships and the power of action research. *Educational Action Research*, 12(4), 575-586.
- Diniz-Pereira, J.E. (2002). "Globalisations": is the teacher research movement a critical and emancipatory response? *Educational action research*, 10(3), 373-398.
- Finn, C.E. & Kanstoroom, M. (2001). Getting better teachers: time for experimentation. *Spotlight on student succes*, 604, 1-2.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of educational change*, 1, 5-28.
- Gibbons, M. (2002). Globalisation and the Future of Higher Education. *Université Laval, Québec Canada*.
- Ginns, I., Heirdsield, A., Atweh, B. & Watters, J. (2001). *Educational Action Research*, 9(1), 111-128.
- Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education: a Case Study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Haggarty, L. & Postlethwaite, K. (2003). Action research: a strategy for teacher change and school development? *Oxford Review of Education*, 29(4), 423-448.
- Harrison, R. & Kessels, J. (2004). *Human Resource Development in a Knowledge Economy: An organisational view*. Palgrave MacMillan, New York.

- Henson, R.K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, 17, 819-836.
- Kessels, J. (2006). Slim zijn op bevel. *IK Intellectueel kapitaal. Kenniseconomisch magazine*, 5(2), 22-23.
- Knobloch, L. & Solomon, D. (2003). Manifestation of Relationship Conceptualizations in Conversation. *Human Communication Research*, 29(4), 482-515.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Kwakman, K. & Berg, van den E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 6-13.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Mascal, B. (2002). A framework for research on large-scale reform. *Journal of educational change*, 3, 7-33.
- Maslowski, R., Visscher, A.J. (1997). *Methoden en technieken voor formatieve evaluatie in sociaal-wetenschappelijke ontwerpsituaties*. Universiteit Twente: Enschede.
- Melrose, M. & Reid, M. (2000). The Daisy Model for Collaborative Action Research: application to educational practice. *Educational Action Research*, 8(1), 151-165.
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2003). *Beleidsreactie advies Onderwijsraad "Europese richtpunten voor het Nederlandse onderwijs"*. Den Haag.
- Nederlands Centrum voor Beroepsziekten (2004). *Signaleringsrapport beroepsziekten '04*. Amsterdam.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3), 46-54.
- Odenhal, L.E. (2003). *Op zoek naar balans: een onderzoek naar een methode ter ondersteuning van curriculumvernieuwing door docenten*. (Proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage Publications, Inc.: London.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, Inc.: Newbury Park.
- Peters, J. (2004). Teachers Engaging in Action Research: challenging some assumptions. *Educational Action Research*. 12(4), 535-555.
- Phelps, R. & Hase, S. (2002). Complexity and Action Research: exploring the theoretical and methodological connections. *Educational Action Research*, 10(3), 507-523.
- Ponte, P. (2002a). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2002b). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen.
- Ponte P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant-uitgevers n.v. & Fontys OSO.

- Ponte, P., Beijard, 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.
- Price, J. & Valli, L. (2005). Preservice Teachers Becoming Agents of Change: Pedagogical Implications for Action Research. *Journal of Teacher Education*. 56(1), 57-72.
- Ritzen, H. (2004). *Zinvolle Leerwegen, actieonderzoek naar innovatieve leeromgevingen voor ROC-leerlingen van kwalificatieniveaus 1 en 2*. Soest: Nelissen.
- Sahasewiyon, K. (2004). Working Locally as True Professional: case studies in the development of local curriculum through action research in the context of Thai schools. *Educational Action Research*. 12(4), 493-514.
- Sijben, G. & Vijfeijken, Van M. (2004). De leraar als onderzoeker. *Fontys Pabo Limburg locatie Roermond*.
- Sikora, P.B., Beaty, E.D. & Forward, J. (2004). Updating theory and organizational stress: the asynchronous multiple overlapping change (amoc) model of workplace stress. *Human Resource Development Review*, 3(1), 3-35.
- Smits, R. & Kuhlmann, S. (2004). The rise of systemic instruments in innovation policy. *Int. J. Foresight and Innovation Policy*, 1, 4-32.
- Stichting Nederland Kennisland (2006). *Kenniseconomie Monitor 2006*. Amsterdam.
- Tessmer, M. (1993). *Planning and Conducting Formative Evaluations*. Kogan Page: London.
- 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 Parreren, C.F. (1965). *Leren op school*. Wolters-Noordhoff: Groningen.
- Ven, van de P. & Koster, B. (2005). Gemeenschappelijk doorlopen van individuele registratieprocedure heeft meerwaarde. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(2), 60-63.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative education*, 40(1), 83-107.

Andere gebruikte bronnen

Kramers handwoordenboek Nederlands: 21^{ste} druk, 1996

Van Dale onlinewoordenboek: www.vandale.nl/opzoeken/woordenboek

Bijlagen

Bijlage 1. Literatuuronderzoek

Literatuuronderzoek naar de kenmerken van de begeleiding van actieonderzoek *Onderzoeksproces: Fase 1*

Frank Cornelissen
Universiteit Twente
Master, EST, HRD

Samenvatting: De centrale onderzoeksvraag van dit literatuuronderzoek is: *“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”* Deze begeleiding blijkt namelijk van doorslaggevend belang voor het succes van actieonderzoek. Actieonderzoek wordt hier benaderd vanuit een praktisch en kritisch-emancipatorisch kennisbelang. De begeleiding van dit actieonderzoek wordt vormgegeven vanuit een interactieve visie, waarbij de interactie tussen de leerkracht en de begeleider en de leerkrachten onderling centraal staat. De kenmerken die uit de literatuur naar voren komen zijn onderverdeeld in drie terreinen van de begeleiding: taken, communicatie en kennisgebieden. Deze beschrijving binnen de drie terreinen correspondeert met de drie deelvragen van het onderzoek. De kenmerken blijken een samenhang te vertonen en zowel een sturend als ondersteunend karakter te hebben. Binnen de begeleiding van het actieonderzoek lijkt er evenwel meer nadruk op ondersteuning dan op sturing te liggen. Een discussiepunt dat naar voren komt, is of deze verdeling universeel is of dat ze misschien afhankelijk is van de situatie en de persoon. In dat geval zou de begeleiding ook situatiespecifiek en persoonsgebonden kenmerken moeten vertonen, maar daar kan op basis van de onderzoeksresultaten nog geen uitsluitsel over worden gegeven. De onderzoeksresultaten zijn tenslotte in een formatieve evaluatie voorgelegd aan een expert op het gebied van actieonderzoek om zo de resultaten verder aan te scherpen. De uitkomsten van deze eerste onderzoeksfase zullen als input dienen voor de tweede onderzoeksfase waarin leerkrachten en begeleiders van actieonderzoek zullen worden geïnterviewd.

1. Literatuuronderzoek naar de begeleidingskenmerken van actieonderzoek

In dit eerste hoofdstuk zal het literatuuronderzoek naar de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten worden beschreven. Het literatuuronderzoek maakt deel uit van een afstudeeronderzoek naar deze begeleidingskenmerken. In de eerste fase van dit afstudeeronderzoek wordt getracht om vanuit de literatuur een eerste beeld samen te stellen van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek. Deze uitkomsten zullen vervolgens in een formatieve evaluatie aan een expert op het gebied van actieonderzoek worden voorgelegd. Vanuit zijn deskundige inhoudelijke visie kunnen deze eerste onderzoeksresultaten dan eventueel nog worden bijgesteld of aangevuld. Deze formatieve evaluatie zal in het tweede hoofdstuk worden beschreven. In aansluiting op deze literatuurstudie zullen dan vervolgens in de tweede fase van het afstudeeronderzoek leerkrachten en begeleiders van actieonderzoek worden geïnterviewd. Zij zullen dan hun ervaringen en visie op de begeleiding van actieonderzoek delen.

Actieonderzoek wordt binnen dit literatuuronderzoek als een krachtige methode gezien voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Henson, 2001; Ponte 2002a) en onderwijsvernieuwing (Diniz-Pereira, 2002). Het succes van dit actieonderzoek hangt echter wel af van een aantal factoren, zoals: het management, de schoolcultuur, de begeleiding. (Diniz-Pereira, 2002; Berger, Boles & Troen, 2005). De begeleiding van actieonderzoek wordt bij de professionele ontwikkeling van leerkrachten als één van de belangrijkste factoren gezien voor het succes ervan (Ponte, Beijaard & Wubbels, 2002, zoals geciteerd in Odenthal, 2003; Ponte, 2002). Tegelijkertijd bestaan er nog veel vragen over hoe de begeleiding van actieonderzoek er nu uit moet zien (Bergers et al., 2005) en is de onderzoeksliteratuur naar deze begeleiding beperkt (Ponte, Ax, Beijaard & Wubbels, 2004). De vraag is dus aan welke kenmerken de begeleiding van leerkrachten in het uitvoeren van actieonderzoek moet voldoen. Deze vraag staat centraal binnen het afstudeeronderzoek en wordt ook als uitgangspunt genomen voor dit literatuuronderzoek. De begeleidingskenmerken zullen worden verdeeld over de drie terreinen van de begeleiding die Ponte (2002a) heeft beschreven in haar proefschrift, namelijk: het terrein van de taken (de uitvoering van het actieonderzoek); het terrein van de communicatie (de interactie in de begeleidingssetting); het terrein van de kennisgebieden (de professionele ontwikkeling). Aan de hand van de kenmerken die worden gevonden zullen conclusies worden getrokken, die wellicht richting geven aan de volgende fase waarin leerkrachten en begeleiders van actieonderzoek zullen worden geïnterviewd.

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk zal het concept van actieonderzoek eerst nader worden beschreven (1.1). Vervolgens zullen in de volgende paragraaf de centrale onderzoeksvraag en de deelvraag worden beschreven en zullen de gehanteerde begrippen worden geoperationaliseerd (1.2). Daarna wordt in paragraaf 1.3 de methode en werkwijze van dit literatuuronderzoek neergezet. Nadat dus zo de achtergronden van dit literatuuronderzoek verhelderd zijn, wordt overgegaan tot de beschrijving van de gevonden begeleidingskenmerken (1.4). Deze worden onderverdeeld over de terreinen van: taken, communicatie en kennisgebieden. Tenslotte eindigt het hoofdstuk met een korte samenvatting en enige conclusies en discussiepunten naar aanleiding van de onderzoeksresultaten (1.5). Deze uitkomsten zullen in het volgende hoofdstuk worden geëvalueerd met een expert op het gebied van actieonderzoek om zo de onderzoeksresultaten nogmaals aan te scherpen.

1.1. Definiëring van het concept

In deze paragraaf zal het concept van actieonderzoek, zoals dat in deze literatuurstudie wordt gebruikt, worden beschreven. Het blijkt dat er in de afgelopen decennia diverse vormen van actieonderzoek zijn onderscheiden en dat er reeds vele definities van actieonderzoek zijn gegeven. In 1.1.1 zal een samenvattende visie op deze vormen worden gegeven en een standpunt worden bepaald. Daarop verder bouwend zal dan in de tweede paragraaf (1.1.2) een selectie van definities worden besproken en wordt de keuze gemaakt voor een definitie van actieonderzoek, zoals die in deze literatuurstudie zal worden gehanteerd. Daarna zal de basisstructuur van actieonderzoek binnen al deze verschillende vormen worden beschreven (1.1.3) en tenslotte zal een conclusie worden getrokken over de hantering van het concept binnen dit literatuuronderzoek (1.1.4). Deze definiëring van het concept is enerzijds van belang, omdat binnen deze literatuurstudie een helder begrip is vereist van het gehanteerde concept van actieonderzoek. Anderzijds is een heldere afbakening van het begrip ook van belang, omdat de populariteit van actieonderzoek in Nederland toeneemt en het actieonderzoek zo het risico begint te lopen om van alles en nog wat te worden. Wanneer dit het geval is dan leidt het actieonderzoek uiteindelijk tot niets (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

1.1.1. Vormen van actieonderzoek

Wanneer het concept van actieonderzoek in ogenschouw wordt genomen, komt in de literatuur een gevarieerd beeld naar voren. Er zijn namelijk veel vormen van actieonderzoek gebaseerd op verschillende theorieën (Sahasewiyon, 2004). Zowel McKernan (1991, zoals geciteerd in Sahasewiyon) als Carr & Kemmis (1983, zoals geciteerd in Melrose en Reid, 2000) verdelen deze vormen van actieonderzoek in drie verschillende formats. Ten eerste het format waarin actieonderzoek als een wetenschappelijk technische visie op probleemoplossende actie wordt gezien. Ten tweede waarin actieonderzoek als een praktische weloverwogen actie wordt beschouwd. Ten derde een format waarin actieonderzoek als een kritisch-emancipatorische onderwijskundige actie wordt neergezet. Ponte (2002a, p.12-19) bevestigt in haar proefschrift deze zelfde driedeling. Ze geeft namelijk eveneens aan dat actieonderzoek als wetenschappelijke methode met een duidelijke technisch kennisbelang kan worden gebruikt. Het technisch kennisbelang richt zich hier op het controleren van de omgeving door instrumenteel handelen wat gebaseerd is op empirisch gefundeerde wetmatigheden. Daarnaast beschrijft zij ook een tweede vorm, waarbij het actieonderzoek gebaseerd wordt op het praktisch kennisbelang. Dit gaat uit van het moreel en weloverwogen handelen van de mens. Er wordt hierbij gestreefd naar een consensus tussen de betrokkenen over de vraag wat de beste manier van handelen is binnen de gegeven omstandigheden. De derde vorm die zij noemt, is die waar het actieonderzoek gebaseerd wordt op het emancipatorisch kennisbelang. Hier wordt uitgegaan van het autonoom handelen van de mens en staat interactie tussen de betrokkenen centraal. In tegenstelling tot het praktisch kennisbelang is deze niet gericht op de beschreven consensus, maar op het verkrijgen van individueel authentiek inzicht in (on)bewuste dogma's.

Met deze driedeling voor ogen kijken, wordt nu teruggeblikt op de conclusies die in hoofdstuk 3 zijn getrokken. Hierin werd beschreven dat binnen succesvolle onderwijsvernieuwing kennis collaboratief ontwikkeld moet worden in de specifieke en lokale context en gericht moet zijn op het oplossen van problemen in de praktijk (Kwakman & Van den Berg, 2004). De genoemde vormen van actieonderzoek, die zich richten op praktisch kennisbelang dat wordt bepaald door het vinden van een consensus binnen de specifieke situatie en op het interactief ontwikkelen van inzicht in (on)bewuste dogma's, lijken in overeenstemming te zijn met deze conclusie. De eerste beschreven wetenschappelijk technische visie op actieonderzoek, sluit echter niet aan bij het collaboratieve en situatiespecifieke karakter van de conclusie. Er is binnen deze benadering immers geen sprake van een dergelijke samenwerking tussen de deelnemers binnen de context, want er wordt binnen deze technische visie gestreefd naar de ontwikkeling van een product door deskundigen dat vervolgens dan door docenten moet worden uitgevoerd (Ponte, 2002a).

Concluderend kan dus worden gesteld dat het concept van "actieonderzoek", zoals dat hier wordt gehanteerd zich voornamelijk richt op het praktisch en kritisch-emancipatorisch kennisbelang. Deze visie op actieonderzoek zal als uitgangspunt worden genomen om het concept verder te definiëren.

1.1.2. Definities van actieonderzoek

Er zijn in de loop van de afgelopen decennia vele definities van actieonderzoek beschreven in de literatuur. Diverse auteurs halen de definitie van Carr & Kemmis (1986, p.162, zoals geciteerd in Ponte, 2002a; Valli & Price, 2005) aan, waarin actieonderzoek wordt beschreven als:

“een vorm van zelf-reflectief onderzoek dat wordt uitgevoerd door deelnemers in sociale situaties om de redelijkheid en rechtvaardigheid van hun eigen sociale of onderwijskundige praktijk te verbeteren, en om hun begrip van deze toepassingen en de situatie waarin deze toepassingen plaatsvinden te verbeteren”

In deze definitie komt dus duidelijk het praktisch en kritisch-emancipatorisch kennisbelang van actieonderzoek naar voren. Anderen vermelden overeenkomstige definities, zoals de definitie van McNiff & Whitehead (2002, zoals geciteerd in Sahasewiyon, 2004), die actieonderzoek beschrijven als:

“een vorm van leren door ervaring, een samenspel door discussie en dialoog tussen praktijk, reflectie en leren, die leerkrachten de mogelijkheid geeft om betrokken te zijn in het verzamelen van gegevens, reflectie op de actie zoals dat naar voren komt uit de gegevens, het produceren van informatie en het maken van veronderstellingen en trekken van conclusies uit gevalideerde informatie.”

In deze definitie wordt nu uitsluitend gefocust op de onderwijskundige toepassing van actieonderzoek. Wanneer actieonderzoek zich voornamelijk op de leerkracht binnen zijn onderwijskundige context richt, spreken we ook wel over “teacher research”. Dit leerkrachtonderzoek wordt door Lytle & Cochran-Smith (1994, zoals geciteerd in Ponte, 2002a) omschreven als:

“systematisch en doelgericht onderzoek dat wordt uitgevoerd door leerkrachten in hun eigen scholen en klaslokalen, die de potentie heeft om wat van de expertise van leraren toegankelijk te maken en de universiteit en de school gemeenschappen van unieke perspectieven te voorzien op onderwijzen en leren.”

Hoewel deze definitie de onderwijskundige context van actieonderzoek in ogenschouw neemt, benadrukt hij het collaboratieve aspect van actieonderzoek en het praktisch, emancipatorisch kennisbelang niet genoeg. Ponte (2002 a,b) geeft deze aspecten echter wel een plaats in haar zienswijze op actieonderzoek in een onderwijskundige context. Binnen haar studie in het voortgezet onderwijs typeert zij haar visie op actieonderzoek als “Educational Action Research”, oftewel actieonderzoek door docenten. Dit actieonderzoek door docenten is gebaseerd op vier aannames:

1. *Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het handelen van docenten en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.*
2. *Docenten reflecteren op basis van systematisch verzamelde informatie.*
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.*

De elementen uit deze visie worden door diverse bronnen onderschreven: het belang van de gerichtheid op de eigen context (o.a. Ginns, 2001; Sahasewiyon, 2004; Melrose & Reid, 2000); reflecteren op systematisch verzamelde informatie (o.a. Sahasewiyon, 2004; Melrose & Reid, 2000); samenwerking binnen het actieonderzoek (o.a. Ginns, 2001; Zeichner, 1991; Melrose & Reid, 2000). Het gebruik van doelgroepen (leerlingen) als belangrijke bron van informatie wordt in andere bronnen echter niet zo expliciet genoemd. Deze aanname lijkt echter wel logisch voort te vloeien uit de eerste aanname, waarin wordt aangegeven dat actieonderzoek zicht richt op het handelen en de situatie van de docent. Dit handelen en deze situatie van de docent hebben natuurlijk altijd direct of indirect invloed op de leerlingen en dus is het vanzelfsprekend dat deze leerlingen als belangrijke bron van

informatie wordt gebruikt. Ondanks deze overeenstemming over de aspecten van het actieonderzoek zou nog een aanvulling bij de tweede aanname kunnen worden gemaakt vanuit de definitie van Mc.Niff & Whitehead (2002, zoals geciteerd in Sahasewiyon, 2004), namelijk dat de systematische verzameling van informatie moet leiden tot *gevalideerde* gegevens. Deze gevalideerde gegevens vormen dan een betrouwbare basis van waaruit men conclusies kan trekken.

Concluderend kan dus worden gesteld dat de vier aannames waarop Ponte (2002 a,b) actieonderzoek baseert, overeenstemming vinden met het praktisch en kritisch-emancipatorisch kennisbelang dat actieonderzoek kan hebben in een onderwijskundige context. Een aanvulling daarbij is dat de systematisch verzamelde informatie moet leiden tot gevalideerde gegevens op basis waarvan men conclusies kan trekken (Sahasewiyon, 2004). Maar na deze bespreking van de verschillende vormen en definities van actieonderzoek rest de vraag wat deze verschillende visies nu toch verenigt onder de noemer actieonderzoek. Deze vraag zal in de volgende paragraaf aan de orde worden gesteld.

1.1.3. De structuur van het actieonderzoek

Na de beschrijving van de verschillende vormen en definities van actieonderzoek komt de vraag omhoog wat al deze verschillende visies dan samenbindt tot de term actieonderzoek. Wat maakt hen allemaal tot actieonderzoek? Voor de helderheid van het concept van actieonderzoek, zoals dat hier wordt gehanteerd, zal in deze paragraaf de algemene structuur van actieonderzoek worden beschreven.

Sahasewiyon (2004) concludeert dat binnen al deze verschillende vormen en zienswijzen met betrekking tot actieonderzoek er een basisstructuur kan worden onderscheiden. Deze basisstructuur van actieonderzoek bestaat uit de volgende basisacties: *plannen, handelen, observeren en reflecteren*. Bovendien is in elke vorm reflectief onderzoek belangrijk. Ook Ponte (2002a) herkent deze basisstructuur en haalt aan dat deze basisstructuur tot nu toe vaak werd gezien als cycli van opeenvolgende stappen. Zij maakt echter een kanttekening bij deze strikte opeenvolging van de stappen en sluit zich meer aan bij de stelling van Kemmis & Wilkinson (1998, zoals geciteerd in Ponte, 2002a) dat actieonderzoek een “*fluid, open and responsive*” proces is. De opeenvolgende stappen binnen het actieonderzoek worden in dit kader dan ook meer gezien als *momenten* in het proces van actieonderzoek (Grundy, 1987/1995, zoals geciteerd in Ponte, 2002a). Daarnaast geeft Ponte (2002a) in het begin van het proces van actieonderzoek ook nadrukkelijk een plaats aan de verkenning, analyse en formulering van het te onderzoeken probleem alvorens de basisacties van plannen, handelen, observeren en reflecteren worden uitgevoerd. Op deze manier identificeren de leerkrachten eerst het probleem waaraan ze met behulp van actieonderzoek willen gaan werken.

Er kan dus worden geconcludeerd dat er een basisstructuur is die de verschillende vormen van actieonderzoek kenmerkt. Deze structuur bestaat uit de basisacties: plannen, handelen, observeren en reflecteren. Deze acties hoeven echter niet slechts opgevat te worden als strikt opeenvolgende stappen in een cyclisch proces, maar kunnen ook opgevat worden als momenten in het proces van het actieonderzoek. Bepaalde basisacties kunnen dus worden herhaald tot de leerkracht tevreden is over het resultaat (Ponte, 2002a). Tenslotte zouden bij de uitvoering van het actieonderzoek de basisacties mogelijk kunnen worden voorafgegaan door de identificatie van het te onderzoeken probleem.

1.1.4. Conclusie

Het actieonderzoek zoals dat binnen deze literatuurstudie wordt gehanteerd, is dus vooral gericht op het praktische en kritisch-emancipatorische kennisbelang (1.1.1). Dit houdt enerzijds in dat er binnen het actieonderzoek wordt gestreefd naar een consensus tussen de betrokkenen over de vraag wat de beste manier van handelen is binnen de gegeven omstandigheden. Anderzijds houdt dit in dat de interactie tussen de betrokkenen in het (actie)onderzoeksproces centraal staat en ten doel heeft om tot een eigen individueel inzicht te komen over al dan niet bewuste overtuigingen en dogma's.

Hierop voortbouwend is gekozen voor de definiëring van actieonderzoek binnen de onderwijskundige context, zoals Ponte (2002a,b) die beschrijft in haar vier aannames (1.1.2). Er is echter, vanuit de definitie van Mc.Niff & Whitehead (Sahasewiyon, 2004), één aanvulling gemaakt op de tweede aanname, namelijk dat reflectie ook moet plaatsvinden op basis van gevalideerde gegevens. De te hanteren definitie is dus als volgt:

“Laat vernieuwing groeien!”

1. Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het handelen van docenten en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.
2. Docenten reflecteren 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.

Tenslotte is geconcludeerd dat de cyclus van actieonderzoek bestaat uit 4 basisacties: plannen, handelen, observeren en reflecteren (1.1.3). De acties binnen deze cyclus worden niet opgevat als strikt opeenvolgende stappen, maar meer als momenten binnen het onderzoeksproces. Eén van de basisacties kan dus bijvoorbeeld ook worden herhaald indien dit nodig is. Verder werd geconcludeerd dat de cyclus van het actieonderzoek eventueel kan worden ingeleid met een begeleide probleemanalyse, waardoor leerkrachten worden geholpen met het vinden van een geschikte probleemstelling voor hun actieonderzoek.

1.2. De onderzoeksvragen

In deze paragraaf zal zullen de onderzoeksvragen worden beschreven die centraal staan in dit literatuuronderzoek (1.2.1.). Vervolgens zullen voor een helder en eenduidig begrip van deze onderzoeksvragen de belangrijkste begrippen worden toegelicht en geoperationaliseerd (1.2.2.).

1.2.1. De centrale onderzoeksvraag en deelvragen

In dit literatuuronderzoek zal worden nagegaan hoe de begeleiding bij actieonderzoek zal moeten worden vormgegeven. Dit onderzoek naar begeleiding is zeer belangrijk, omdat de bijdrage van actieonderzoek aan de professionele ontwikkeling voor docenten vooral tot stand komt onder invloed van begeleiders (Ponte, Beijaard & Wubbels, 2002 zoals geciteerd in Odenthal, 2003). De begeleiding zou dus van doorslaggevend belang kunnen zijn om het potentieel van actieonderzoek te bereiken. Daarnaast is het van belang aangezien er nog geen eenduidig en helder beeld bestaat over de manier waarop die begeleiding in de praktijk succesvol kan worden vormgegeven. Dit alles leidt tot de formulering van de onderstaande onderzoeksvraag:

<i>“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”</i>

Voor de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag wordt deze opgedeeld in drie deelvragen. De driedeling vindt plaats n.a.v. de terreinen die Ponte (2002a, p.63-73) onderscheidt in de begeleiding, namelijk: de *taken* (de procedureel-methodische uitvoering van actieonderzoek); de *communicatie* (de interactie binnen de begeleidingssetting); de *kennisgebieden* (de ontwikkeling van professionele kennis). Deze opdeling leidt tot de formulering van de volgende drie deelvragen:

4. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de taken*?
5. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de communicatie*?
6. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de kennisgebieden*?

In de volgende paragraaf zullen de begrippen uit de centrale onderzoeksvraag en de drie deelvragen verder worden beschreven en toegelicht.

1.2.2. Operationalisering van de begrippen

In deze paragraaf zullen de begrippen, zoals ze in de onderzoeksvraag worden gehanteerd, worden geoperationaliseerd. Het uitgangspunt hierbij zal de hierboven beschreven definiëring van het concept actieonderzoek zijn. Met een heldere omschrijving van de gehanteerde begrippen uit de centrale onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen, wordt nagestreefd om de lezer een eenduidig begrip te verschaffen van deze onderzoeksvragen. Als eerste zal uit de centrale onderzoeksvraag het begrip “begeleiding” en “kenmerk” worden omschreven. Daarna zullen uit de drie deelvragen de “terreinen van de taken, communicatie en kennisgebieden” worden geoperationaliseerd. Vanuit deze beschrijving zal in de volgende paragrafen het onderzoek naar de begeleidingskenmerken worden vormgegeven.

Begeleiding

Als eerste wordt het begrip “*begeleiding*” uit de centrale onderzoeksvraag beschreven. Het begrip “*begeleiding*” bij actieonderzoek wordt door Melrose & Reid (2000) globaal beschreven als zijnde een persoon, die de rol heeft om deelnemers te helpen leren in een groep die dingen ervaart. Als nu wat specifiekier wordt gekeken naar deze rol in het helpen leren tijdens de ervaringen van een groep dan wordt hier de interactieve visie op professionele (kennis)ontwikkeling, zoals deze in de definiëring van actieonderzoek naar voren komt (1.1.2), als uitgangspunt genomen. Uit deze visie vloeit logischerwijs het interactiemodel voor de begeleiding voort (Ponte, 2002a). Bergen & Van Veen (2004) geven aan dat het interactiemodel zich kenmerkt door de actieve betrokkenheid van de leerkrachten bij hun eigen leerproces. Deze betrokkenheid houdt in dat leerkrachten inzicht ontwikkelen aan de hand van concrete ervaringen, waaraan ze gezamenlijk betekenis verlenen (Ponte, 2002a). Een gezamenlijke betekenisverlening betekent dat concrete ervaringen aan eigen inzichten worden gekoppeld en aan inzichten van anderen en dat op grond daarvan toekomstig handelen wordt bepaald (Ponte, 2002a). Deze betekenisverlening gebeurt via interactie tussen zowel begeleiders en docenten als docenten onderling (Ponte, 2002a). De verantwoordelijkheid en “ownership” bij deze interactieve benadering ligt zowel bij de leerkrachten als bij de experts/begeleiders (Bergen & Van Veen, 2004). Bergen & Van Veen (2004, p.32) geven de voorkeur aan een dergelijke benadering, aangezien de karakteristieken van dit interactieve model aansluiten bij de aspecten van een krachtige leeromgeving die voor een vernieuwingscontext van belang zijn.

Het begrip “*begeleiding*”, zoals dat hier wordt gehanteerd, wordt dus benaderd vanuit een interactieve visie op professionele (kennis)ontwikkeling. De begeleider ondersteunt hierbij de deelnemers in het leerproces op basis van de ervaringen die een groep inbrengt (Melrose & Reid, 2000). Dit houdt in dat de begeleiding vanuit gedeelde verantwoordelijkheid voor het (actie)onderzoekproces werkt aan een gezamenlijke betekenisverlening van concrete ervaringen (Bergen & Van Veen, 2004; Ponte, 2002a). Dit gebeurt in een proces van interactie tussen de begeleiding en de leerkracht en van interactie tussen de leerkrachten onderling.

Kenmerk

De tweede term uit de centrale onderzoeksvraag “*kenmerk*” lijkt voor de hand te liggen, maar toch wordt vanwege een helder begrip hier expliciet aandacht aangegeven. Het Van Dale online woordenboek (www.vandale.nl) omschrijft “*kenmerk*” als “de karakteristieke eigenschap van iets” en Kramers woordenboek (1996) beschrijft “*kenmerk*” op een vergelijkbare manier als “een herkenningsteken of een eigenschap waardoor iets of iemand zich onderscheidt”. In de centrale onderzoeksvraag wordt dus gezocht naar wat de eigenschappen van de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten zijn waardoor deze zich onderscheidt van andere vormen van begeleiding. Simpel gezegd: “Hoe herken je de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten?”

Concluderend wordt dus in de centrale onderzoeksvraag een kenmerk van de begeleiding omschreven als: “*de eigenschap waaraan de interactieve begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten wordt herkend.*”

Terrein van de taken

Onder het terrein van de taken wordt de procedureel-methodische uitvoering van het actieonderzoek verstaan (Ponte, 2002a, p.67-69).

Ponte (2002a, p.124) deelt dit terrein in vijf categorieën in. Ten eerste de categorie *uitvoering*. Dit houdt in dat de docenten het te gebruiken model voor actieonderzoek in praktische zin uitvoeren en dat begeleiders hen daarbij helpen. De tweede categorie is die van de *beoogde opbrengst*. Dit houdt in dat de docenten zich een concreet beeld vormen van de beoogde opbrengst van de afzonderlijke activiteiten binnen het totale beeld van het model van actieonderzoek en dat begeleiders hen helpen bij het vormen van dat beeld. Ten derde wordt de categorie *theoretische achtergronden* onderscheiden. Deze omvat het koppelen van theoretische achtergronden van actieonderzoek aan het model van actieonderzoek met behulp van de begeleiding. Ten vierde is er de categorie van het *voortschrijdend inzicht*. Binnen deze categorie gaan docenten stap voor stap hun onderwijskundige en pedagogische inzichten formuleren en steeds bijstellen op basis van de activiteiten uit het model voor actieonderzoek. Ook hier helpen de begeleiders hen daarbij. Tenslotte wordt de categorie van *planmatig werken* beschreven. Hier gaan de docenten stap voor stap en systematisch hun doelen proberen te realiseren en daarbij gaan ze hun stappen schriftelijk vastleggen, beoordelen en plannen. De begeleiders helpen hen hierbij.

Terrein van de communicatie

Onder het terrein van de communicatie wordt de interactie binnen de begeleidingssetting verstaan (Ponte, 2002a, p.70-72).

Ook dit terrein wordt door Ponte (2002a, p.126) in een viertal categorieën ingedeeld. Als eerste de categorie *concreet werk*, waarin docenten met elkaar communiceren aan de hand van concrete vragen, activiteiten of opbrengsten in het kader van hun actieonderzoek. De begeleiders ondersteunen hen hierin. De volgende categorie is die van de *continuïteit*. De docenten zorgen hier voor de continuïteit in de communicatie door regelmatig met elkaar en de begeleider de voortgang van hun actieonderzoek te bespreken en daar genoeg tijd voor te nemen. Deze categorie houdt in dat de begeleiders hen daarbij helpen. De derde categorie is de *beoogde opbrengst*, waarin de docenten een duidelijk beeld ontwikkelen van de bedoeling van de communicatie met hun collega's en begeleider. Ook hier helpt de begeleider hen daarbij. Als laatste categorie wordt het *planmatig gebruik* genoemd. Dat houdt in dat docenten de communicatie met hun collega's en hun begeleider systematisch voorbereiden en gebruiken. Ze gebruiken de communicatie planmatig met het oog op eigen doelstellingen. De begeleiders ondersteunen hen hier wederom in.

Terrein van de kennisgebieden

Onder het terrein van de kennisgebieden wordt de ontwikkeling van professionele kennis op drie verschillende kennisgebieden verstaan, namelijk: het ideologische, technische en empirische gebied (Ponte 2002a, p.63-67). Onder deze drie gebieden verstaat Ponte (2002a)

4. Het ideologisch gebied: hier gaat het om inzicht in de waarden en normen en de daarvan afgeleide doelstellingen die docenten willen realiseren bij hun leerlingen. Het gaat hier dus om *gewenste* werkingen van hun onderwijs; *inzicht in wat de docent wil bereiken*.
5. Het technologisch gebied: hier gaat het om inzicht in de methodieken, technieken en strategieën die docenten willen gebruiken om de geformuleerde doelstellingen te realiseren. Het gaat hier dus om *gewenste verschijningsvormen* van hun onderwijs; *inzicht in wat de docent wil doen*.
6. Het empirisch gebied: hier gaat het om inzicht van docenten in de onderwijsrealiteit. Het gaat hierbij dus om de relatie tussen *feitelijke werkingen* met betrekking tot hun onderwijs; *inzicht in wat de docent feitelijk doet en het feitelijk effect daarvan*.

Binnen dit terrein komt Ponte tot de beschrijving van vier categorieën (Ponte 2002a, p.121,122). Om te beginnen met de categorie *evenredigheid* waarin de docenten in gelijke mate aandacht besteden aan het ideologisch, technologisch en empirisch kennisgebied. Vanzelfsprekend helpen de begeleiders hen

daarbij. De tweede categorie die ze onderscheidt is die van *koppeling*. Dit houdt in dat docenten continue de drie kennisgebieden aan elkaar koppelen met behulp van de begeleiding. De volgende categorie is die van de *keuzevrijheid* waarin docenten eigen doelstellingen formuleren en de doelstellingen van anderen (school, overheid) kritisch ter discussie stellen met het oog op het formuleren van eigen doelstellingen. Wederom helpen de begeleiders hen daarbij. Ten vierde wordt de categorie *omgaan met kennis* onderscheiden. Dat houdt in dat docenten eigen inzichten formuleren en dat zij algemene kennis kritisch ter discussie stellen met het oog op het formuleren van die eigen inzichten. Ook binnen deze categorie helpen de begeleiders hen daarbij.

1.3. Methode en werkwijze

In het literatuuronderzoek is de centrale onderzoeksvraag als uitgangspunt genomen, namelijk: “*Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?*” Later zijn deze kenmerken onderverdeeld over de drie terreinen, zoals ze in de deelvragen zijn beschreven: het terrein van de taken, het terrein van de communicatie en het terrein van de kennisgebieden.

In het zoeken naar een antwoord op deze vraag is getracht om vooral te zoeken in recente wetenschappelijke onderzoeksliteratuur over dit onderwerp. Er zijn sets met zoektermen samengesteld waarmee binnen de (onderwijskundige) databases is gezocht naar informatie over de begeleiding van actieonderzoek. Databases waarin is gezocht zijn: ERIC, Web of Science, Google Scholar, University Twente Library, ScienceDirect, Scopus, Taylor & Francis. Er is voornamelijk gezocht op literatuur die kostenvrij kon worden achterhaald. De zoektermen die zijn gebruikt in combinatie met elkaar zijn zowel in het Nederlands als in het Engels geformuleerd.

In het Nederlands waren dit: actie, onderzoek, actieonderzoek, leerkrachtonderzoek, leerkrachten, docenten, studenten, onderwijs, primair onderwijs, basisonderwijs, begeleiden/begeleiding/begeleider, coachen/coaching/coach, ondersteunen/ondersteuning/ondersteuner, opleiden/opleiding/opleider, kenmerk, karakteristiek, eigenschap, voorwaarde.

In het Engels waren dit: action, research, inquiry, action research, practioner research, teacher research, collaborative action research, teacher/teaching, student, education, primary education, supporting/support/supporter, coaching/coach, counselling/counsellor, mentoring/mentor, facilitating/facilitator, educating/educator, characteristic, quality.

De gevonden literatuur werd vervolgens geselecteerd op relevantie tot de onderzoeksvraag. Deze relevantie hield als eerste in dat de literatuur actieonderzoek als onderwerp moest hebben. Daarnaast werd deze relevantie bepaald door de mate waarin het onderwerp van de begeleiding van actieonderzoek ter sprake werd gebracht. Bovendien werd bij de selectie een duidelijke voorkeur gegeven aan literatuur binnen een onderwijskundige context. Deze selectie van relevante literatuur vormde het uitgangspunt van de verdere analyse. De literatuur werd geanalyseerd op conclusies en uitspraken omtrent actieonderzoek door leerkrachten en in het bijzonder de begeleiding daarvan. Vervolgens werden deze conclusies en uitspraken naast elkaar gelegd en vergeleken om zo tot een evenwichtig beeld van de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten te komen. Op grond van deze vergelijking zijn uiteindelijk conclusies getrokken, die hebben geleid tot een eerste beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten. Daarmee wordt een eerste antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag en de drie deelvragen.

1.4. De begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten

Zoals reeds in de inleiding is beschreven, blijkt de begeleiding van actieonderzoek van cruciaal belang voor het succes ervan. De kenmerken van zo een begeleiding zijn echter nog niet helder. Ponte et al. (2004) halen recentelijk nog aan dat er weinig onderzoek naar deze begeleiding van actieonderzoek is gedaan. Dit terwijl bijvoorbeeld wereldwijd een groeiend aantal leerkrachtopleiders betrokken is in actieonderzoek en daaraan gerelateerde vormen van onderzoek (Cochran-Smith, 2003). Ook in Nederland is deze groeiende belangstelling voor actieonderzoek merkbaar (Ponte, 2003), zoals bijvoorbeeld blijkt uit de pilot “leraar als onderzoeker”, die onlangs is uitgevoerd door de Fontys Pabo Limburg (Sijben & Vijfeijken, 2004) en zoals blijkt uit de VELON standaard voor leraaropleiders waar leraaropleiders worden geacht deelnemers te begeleiden bij het uitvoeren van (actie)onderzoek (Van de Ven & Koster, 2005). De belangstelling voor deze begeleiding van actieonderzoek groeit vanzelfsprekend mee met de groeiende interesse voor actieonderzoek. In de pilot “leraar als onderzoeker” is dus ook één van de onderzoeksvragen hoe de studenten bij hun (actie)onderzoek moeten worden begeleid (Sijben & Vijfeijken, 2004).

In Nederland is in de afgelopen jaren vooral door het onderzoek van Ponte (2002a) meer bekend geworden over actieonderzoek en de begeleiding daarvan. Wereldwijd heeft het onderwerp al meer aandacht gehad, al verschillen ook hier de meningen over de kenmerken van een dergelijke begeleiding. Hieronder worden de in de literatuur gevonden begeleidingskenmerken beschreven en besproken. Er zal een onderverdeling van de kenmerken worden gemaakt op basis van de drie terreinen die in de deelvragen aan de orde worden gesteld (1.2.1.). Als uitgangspunt voor de beschrijving zullen de begrippen dienen zo als ze hierboven reeds zijn geoperationaliseerd (1.2.2). Een kenmerk van de begeleiding wordt dus beschouwd als: *“de eigenschap waaraan de interactieve begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten wordt herkend.”*

1.4.1. De begeleidingskenmerken: het terrein van de taken

Het terrein van de taken wordt door Ponte (2002a) beschreven als het procedureel-methodisch uitvoeren het model van actieonderzoek. Hoe helpt een begeleider bij dit eigen maken van het actieonderzoek? Wat zijn de kenmerken van de begeleiding bij het uitvoeren van het actieonderzoek?

Een eerste kenmerk dat hierbij valt te onderscheiden is dat de begeleiding voortdurend de achterliggende ideeën van het actieonderzoek *expliciteert* (Ponte, 2002a, p.141) en al doende expliciet zichtbaar maakt wat docenten in het proces van actieonderzoek aan het doen zijn. Ginns et al. (2001, p.122) beschrijven eveneens hoe de begeleiding van het actieonderzoek steeds wanneer zich de kans voordeed, de principes van actieonderzoek bediscussieerde.

Een tweede kenmerk is dat de begeleiding *dwingend* optreedt met betrekking tot het planmatig werken en de uitvoering van het actieonderzoek. Ponte (2002a, p.182) omschrijft dit dwingen als het voortdurend aanspreken van de docenten op het daadwerkelijk uitvoeren van concrete activiteiten en op het doelgericht en planmatig bespreken daarvan met de collega's. De begeleiders dwingen in dit kader docenten ook om schriftelijk op het verloop van actieonderzoek terug te kijken (Ponte, 2002b, p.71).

Het derde kenmerk wat naar voren komt is dat begeleiding de leerkrachten aanmoedigt om tijdens hun actieonderzoek zelf na te denken over de stappen en cycli in de ontwikkeling (Gore & Zeichner, 1991, p.129). Ponte (2002b, p. 67) geeft in overeenstemming hiermee aan dat de begeleiding de docenten steeds moet *stimuleren* tot eigen inhoudelijk invullingen door vragen en opmerkingen steeds te vertalen naar hoe daar m.b.v. actieonderzoek mee om kan worden gegaan.

Een vierde kenmerk komt naar voren uit het werk van Berger et al. (2005, p.102). Zij merkten in hun onderzoek op dat wanneer de begeleiding te specifieke ideeën had over hoe het onderzoek er uit moest zien, dit de leerkrachten verlamde. In aansluiting hierop kan dus worden geconcludeerd dat de begeleiding van actieonderzoek *flexibel* moet omgaan met de context van het actieonderzoek. De begeleiding moet zodoende uitgaan van hoe het in een specifieke situatie zou kunnen i.p.v. hoe het moet (Ponte, 2002a, p.183).

Een volgend kenmerk van de begeleiding bij de uitvoering van actieonderzoek is dat hij *deskundig* is op het gebied van actieonderzoek (Melrose & Reid, 2000, p.159; Sahasewiyon, 2004, p.

502). Vanuit zijn of haar ervaring met actieonderzoek kan de begeleiding dan de structuur voor het actieonderzoek neerzetten (Ginns et al., 2001, p.121,122). Ook Ponte (2002a, p.165,189) onderkent de mate waarin de begeleider bekend is met actieonderzoek als een belangrijke factor en zij beveelt begeleiders dan ook aan om eerst zelf actieonderzoek uit te voeren. Het kennis nemen van actieonderzoek via de literatuur wordt niet voldoende geacht (Ponte 2002a, p.181). Dit is dan ook waarschijnlijk één van de redenen waarom in de ILS-standaard (Instituut voor Leraar en School) een toevoeging wordt gedaan op de VELON standaard voor leraaropleiders (Van de Ven & Koster, 2005, p.61,62). Er wordt hier namelijk aan het punt 3.6, waarin staat de opleider deelnemers aan (actie)onderzoek moet kunnen begeleiden, toegevoegd dat een lerarenopleider ook zelf (actie)onderzoek naar de eigen praktijk moet verrichten.

Een zesde kenmerk is dat de begeleiding belangrijk ideeën en vaardigheden *aanreikt*. (Berger et al., 2005, p.101). Berger et al. (2005, p.102) geven aan dat zonder deze inbreng het onderzoek nogal eenvoudig van aard bleef. In de literatuur komen diverse zaken naar voren die deze begeleiding kan aanreiken. Shasewiyon (2004) geeft aan dat de begeleiding de verschillende methodes voor het verzamelen en analyseren van gegevens uitlegt. Peters (2004) voegt hieraan toe dat de begeleiding ook advies gaf in het eenvoudig houden van dit verzamelen van de gegevens om zo de tijd efficiënt te gebruiken. Bergers et al. (2005) vinden eveneens dat de begeleiding moet nadenken over hoe ze de methoden zo efficiënt mogelijk kunnen aanbieden, aangezien de tijd van veel leerkrachten beperkt is. In hun onderzoek komt met betrekking tot dit naar voren dat kwantitatieve methoden wellicht makkelijker en sneller te gebruiken zijn dan kwalitatieve methoden aangezien deze veel vaker bij de leerkrachten een tijdrovende verschuiving in paradigma inhouden. Verder geeft Ponte (2002b) in het kader van het aanreiken van de ideeën en vaardigheden eveneens aan dat begeleiders de leerkrachten kunnen steunen door werkwijzen te demonstreren, maar ook door te verwijzen naar materialen. Daarnaast kan de begeleiding ook mogelijke alternatieven voor de activiteiten van de leerkrachten aandragen (Sahasewiyon, 2004; Ponte, 2002b). Gore & Zeichner (1991) beschrijven bovendien hoe de begeleiding ook moet proberen de leerkrachten te voorzien van voorbeelden van actieonderzoek met als doel hen te overtuigen van de waarde ervan. Sahasewiyon (2004) geeft eveneens aan dat de begeleiding voorbeelden van actieonderzoek aandraagt, maar doet dit meer vanuit het oogpunt van instructie. Volgens Ponte (2002a,b) is het belangrijk dat de begeleiding al deze interventies al doende afstemt op de concrete uitvoering van het actieonderzoek.

Concluderend worden er dus mogelijk zes kenmerken van de begeleiding bij de procedureel-methodische uitvoering van actieonderzoek onderscheiden. Ten eerste is de begeleiding *explicitierend*. Gedurende het proces worden steeds de stappen en principes van het actieonderzoek geëxpliciteerd. Ten tweede is de begeleiding *dwingend*. De begeleiding spreekt leerkrachten voortdurend aan op het uitvoeren van concrete activiteiten en het doelgericht en planmatig bespreken daarvan met de collega's. Ten derde is de begeleiding *stimulerend*. De begeleiding stimuleert leerkrachten om zelf na te denken over het proces van actieonderzoek en er zelf invulling aan te geven. Dit doet men door vragen en opmerkingen te vertalen naar vragen hoe daar met actieonderzoek mee om kan worden gegaan. Ten vierde is de begeleiding *flexibel*. De begeleiding moet de procedure en methode van het actieonderzoek flexibel afstemmen op hoe het in de specifieke situatie van de leerkracht zou kunnen. Ten vijfde is de begeleiding *deskundig*. De begeleiders zijn deskundig op het gebied van actieonderzoek en hebben zelf ook ervaring in het uitvoeren van actieonderzoek. Tenslotte is de begeleiding een *aanreiker*. Zij reikt de leerkrachten tijdens de concrete uitvoering van het actieonderzoek de benodigde ideeën en vaardigheden aan, bijvoorbeeld: voorbeelden van uitgevoerde actieonderzoeken of verwijzing naar materialen of uitleg over de methoden voor de verzameling en analyse van de gegevens.

1.4.2. De begeleidingskenmerken: het terrein van de communicatie

Onder het terrein van de communicatie wordt de interactie binnen de begeleidingssetting verstaan (Ponte, 2002a). De vraag is hoe de begeleider deze interactie moet vormgeven. De communicatie heeft in een interactieve begeleiding van de leerkrachten in het actieonderzoek een centrale plaats, maar welke kenmerken vertoont de begeleiding in deze communicatie? Hieronder worden de in de literatuur gevonden kenmerken beschreven en besproken.

Een belangrijk aspect van de interactie tussen de begeleiding en de leerkrachten, is het stellen van *kritische* vragen. De begeleiding moedigt leerkrachten aan om kritischer na te denken door het stellen van kritische, verhelderende vragen over hun handelen, zoals: waarom, hoe, wat, leg uit of vergelijk (Shasewiyon, 2004; Ponte 2002a,b). Op deze manier stimuleert de begeleider leerkrachten reflectief te denken en dit wordt als een belangrijke factor voor het slagen van het actieonderzoek gezien (Shasewiyon, 2004).

Een tweede kenmerk van de begeleiding in de interactie met de leerkrachten is dat de begeleiders hun impliciete verwachtingen moet expliciteren (Ponte, 2002a). Ginns et al. (2001) geven echter aan dat niet alleen de begeleiding hun verwachtingen expliciteert, maar dat er een tweerichtingsverkeer moet zijn waarbij in de startfase alle deelnemers al duidelijk maken wat ze van elkaar verwachten. De begeleiding wordt immers evenveel beïnvloed door hun eigen waarden en overtuigingen als door de behoeften en activiteiten van de deelnemende leerkrachten (Ginns et al., 2001). Het is dus wenselijk dat reeds in de eerste ontmoetingen verwachtingen, rollen en waarden *wederzijds* worden *geëxpliciteerd*. Dit houdt in dat de rol van de begeleiding vanaf het begin open wordt bediscussieerd (Ginns et al., 2001) en dat men ook eventuele machtsverhoudingen open moet bespreken (Price & Valli, 2005). Hiertoe moet wellicht, zoals Day & Hadfield (2004) aangeven een nieuwe taal voor de samenwerking worden ontwikkeld en kan men onderhandelen over samenwerkingscontracten. Een dergelijk idee wordt ook genoemd door Oost (2004), die zich weliswaar niet richt op actieonderzoek, maar op de begeleiding van onderzoek in het algemeen. Oost (2004) vernoemt ook uitdrukkelijk het belang van deze wederzijdse explicitering van de verwachtingen en stelt in dit kader een begeleidingsprotocol voor. Hij geeft aan dat dit begeleidingsprotocol de studenten en begeleiders in staat stelt om op een goede manier met elkaar te overleggen over wederzijdse verwachtingen en afspraken te maken over het onderzoeks- en begeleidingstraject.

Een volgend kenmerk is sterk verwant aan het vorige kenmerk. De begeleiding moet namelijk ook “open minded” zijn (Shasewiyon, 2004). Allereerst dus door *open* te staan voor de verwachtingen van de leerkrachten. De begeleiding moet voortdurend, eerlijk en open onderhandelen over de rollen en verwachtingen van de deelnemers (Ginns et al., 2001). Ook Ponte (2002a) onderscheidt dit open en onderhandelend aspect van de begeleiding en geeft aan dat via deze onderhandeling naar een consensus wordt gezocht voor de beste manier van handelen in de specifieke situatie van de leerkracht. Deze open opstelling houdt voor de begeleiding in dat ze nu leerkrachten steunen door samen met hen tot overeenstemming te komen over de best mogelijke keuzes (Ponte, 2002b). Maar het houdt ook in dat de begeleiding in deze onderhandeling “slechts” advies geeft als zijnde één van de deelnemers (Ginns et al., 2001). De interactie tussen de leerkrachten en de begeleider is dan dus meer gelijkwaardig. Op deze manier is de rol van de begeleider eerder die van een medeonderzoeker dan die van een expert, zoals Ginns et al. (2001) dat ook hebben opgemerkt in hun onderzoek. Haggarty & Postlethwaite (2003) geven aan dat dit de begeleiding soms voor dilemma’s plaatst. Zij beschrijven bijvoorbeeld een situatie waarin de begeleiding het moeilijk vond om deze onderhandelende en adviserende rol aan te nemen. In deze situatie veranderde de onderzoeksgroep van onderwerp, terwijl de begeleiders vanuit hun ervaring wisten dat men meer zou bereiken als ze dieper op het originele onderwerp zouden ingaan.

Hierop aansluitend wordt door Ponte (2002a,b) het *dwingen* als kenmerk van de begeleiding genoemd. Dit lijkt in tegenspraak tot wat in het voorafgaande kenmerk is beschreven, maar moet worden opgevat als het volhardend uitdagen tot handelen. De leerkrachten moeten steeds worden uitgedaagd om ook daadwerkelijk uit te voeren wat ze zich hebben voorgenomen. Dit zou een manier kunnen zijn om met het dilemma’s zoals dat hierboven door Haggarty & Postlethwaite (2003) wordt beschreven, om te gaan. Een steunende begeleider moet dus niet afwachten, maar als het ware

dwingen (Ponte, 2002b). De begeleiding geeft dwingen concreet vorm door bijvoorbeeld leerkrachten bijeenkomsten te laten voorbereiden en voor elke volgende bijeenkomst concrete afspraken te maken.

Een ander kenmerk van de begeleiding op het terrein van de communicatie is dat de begeleiding de communicatie heel *doelgericht* gebruikt (Ponte, 2002b). De begeleiding moet zorgen voor tijd en bijeenkomsten waarin leerkrachten doelgericht hun voortgang kunnen delen, plannen en erover kunnen discussiëren (Peters, 2004). Shasewiyon (2004) merkt hierbij op dat in deze doelgerichte bijeenkomsten goed tijdmanagement van belang is, zodat de leerkrachten daadwerkelijk tijd hebben om hun ervaringen uit te wisselen en hun taken te plannen. De begeleiding moet bovendien aandringen op de planning van regelmatige bijeenkomsten op vaste tijdstippen (Ponte, 2002b).

Een zesde kenmerk is dat de begeleiding communiceert op basis van *concreet* werk, namelijk het actieonderzoek van de leerkracht zelf (Ponte, 2002a,b). Ponte (2002a,b) bepleit dat begeleiders de docenten stimuleren om te communiceren aan de hand van concreet werk en er ter plekke mee aan de slag te gaan. Ook Gore & Zeichner (1991) vinden het belangrijk dat de begeleider en leerkracht regelmatig over zijn actieonderzoek praten. Hierdoor kan de begeleiding gedurende het proces de geschikte bronnen aanreiken.

Een zevende kenmerk is dat de interactie moet plaatsvinden in een ontspannen sfeer van *vertrouwen en respect*. Wanneer er vertrouwen heerst in de groep durft men risico's te nemen, eerlijk en open te zijn en emotioneel zelfverzekerd op te treden naar anderen (Day & Hadfield, 2004). Day & Hadfield (2004) geven aan dat op deze manier de onzekerheid in situaties van onafhankelijkheid kan worden teruggebracht en zo leidt tot een effectieve samenwerking en communicatie. Cochran-Smith (2003) geeft aan dat situaties waarin er een onderzoekende houding van de deelnemers wordt verwacht dit risico's van onzekerheid en angst met zich meebrengt. Men moet zich tijdens het (actie)onderzoek immers kwetsbaar opstellen en uitkomen voor vooroordelen en dingen die men niet weet. Haggarty & Postlethwaite (2003) sluiten zich hierbij aan en vermelden dat sommige leerkrachten binnen hun onderzoek het actieonderzoeksmodel als een tekortenbenadering voor de professionele ontwikkeling omschreven. Peters (2004) haalt in dit kader Goleman's concept van "adaptability" aan, wat beschrijft in welke mate leerkrachten vervelende gevoelens kunnen managen. Zij onderkent dat deze "adaptability" vooral op de proef wordt gesteld in het begin van het actieonderzoekproces. Deze beginfase van actieonderzoek brengt namelijk vaak gevoelens van frustratie, angst, onzekerheid en schuldgevoel met zich mee, terwijl men hier juist geïnteresseerd, enthousiast en zeker zou moeten blijven. De begeleiding moet dus zoals Day & Hadfield (2004) beschreven een sfeer van vertrouwen scheppen om deze onzekere en negatieve gevoelens terug te brengen. De beschrijving van Shasewiyon (2004) hoe de begeleiding zo'n sfeer schept, kan hier bij als voorbeeld dienen. Er wordt hier beschreven hoe de begeleiding zich vriendelijke en respectvol opstelt naar de leerkrachten en werkt aan het creëren van een vriendelijke en ontspannen omgeving door het gebruik van informele taal en door de leerkrachten op het gemak stellen door hen een kopje koffie of snack aan te bieden. Volgens Shasewiyon (2004) is het voor het succes van het actieonderzoek dan ook van belang dat de begeleider vriendelijk is en respect toont voor de ideeën en mogelijkheden van de leerkrachten.

Een laatste interessante kenmerk van de interactie binnen de begeleidingssetting, is het idee dat de begeleiding ook een *model* moet zijn voor degene die ze begeleiden (Ponte, 2002a). Dit model staan voor degene die ze begeleiden wordt voornamelijk gezien met betrekking tot het reflectief-onderzoeksmatig handelen in begeleiding. Uit de studie van Ponte (2002a) komt naar voren dat de wanneer begeleiders zelf reflectief-onderzoeksmatig handelen ze de leerkrachten ook beter bij hun actieonderzoek konden helpen. Cochran-Smith (2004) geeft aan dat zo'n onderzoekende houding van de begeleiding net als bij de leerkrachten leidt tot het leren van nieuwe kennis en vaardigheden en het afleren van oude ideeën, geloven en praktijken. In die zin lijkt dit laatste kenmerk verbonden te zijn met alle hiervoor beschreven kenmerken, want dit kenmerk zegt eigenlijk dat de begeleiding weet hoe het is om actieonderzoek uit te voeren en dat de begeleiding van daaruit model staat voor de leerkrachten die beginnen met het eigen maken van actieonderzoek.

Er kan dus geconcludeerd worden dat de interactie van begeleiding de leerkrachten op acht manieren wordt gekenmerkt. Ten eerste door het stellen van *kritische* vragen. Op deze manier stimuleert de begeleider de leerkracht tot reflectief denken. Ten tweede door *wederzijdse explicitering* van verwachtingen. Zo worden de verwachtingen en rollen van de deelnemers verhelderd en deze kunnen

bij de start eventueel worden vastgelegd in een begeleidingsprotocol. Ten derde wordt begeleiding gekenmerkt door *openheid*. De begeleiding stelt zich open op ten aanzien van de verwachtingen en de specifieke situatie van de leerkrachten die ze begeleiden. De begeleiding stelt zich op deze manier gelijkwaardig op als een medeonderzoeker, die net als de andere deelnemers discussieert en advies geeft. Het vierde kenmerk is het *dwingen*. Dit dwingen wordt gezien als uitdagen en aanzetten tot handelen. De begeleider wacht niet af, maar dwingt onder andere tot de voorbereiding van bijeenkomsten en het maken van concrete afspraken. Als vijfde kenmerk kwam uit de literatuur naar voren dat de begeleiding de communicatie *doelgericht* gebruikt. Dit houdt in dat er regelmatig bijeenkomsten worden gepland, waarin leerkrachten hun ervaringen kunnen uitwisselen en taken kunnen plannen. Binnen deze bijeenkomsten moet er sprake zijn van een goed tijdmanagement. Daarnaast is een kenmerk van de begeleiding dat de communicatie plaats vindt op basis van *concreet* werk. Ze kunnen hier ter plekke mee aan de slag en de begeleiding kan hen zo op het juiste moment de geschikte bronnen aanbieden. Een ander kenmerk dat naar voren komt, is dat de begeleiding een sfeer van *vertrouwen en respect* schept. Bij de uitvoering van actieonderzoek, vooral bij de start, is er vaak sprake van onzekerheid en negatieve gevoelens (angst, frustratie, schuld). Juist daarom moet de begeleiding een ontspannen sfeer van vertrouwen en respect scheppen, zodat men deze onzekerheid en negatieve gevoelens kan verminderen. Het laatste kenmerk van de interactie tussen de begeleiding en de leerkracht is dat de begeleiding als *model* fungeert. Dit model wordt hier gezien in relatie tot het reflectief-onderzoeksmatig handelen van de begeleiding. De leerkrachten merken dat de begeleider weet wat het is om actieonderzoek te doen en kunnen zich aan zijn handelen spiegelen.

1.4.3. De begeleidingskenmerken: het terrein van de kennisgebieden

Het terrein van de kennisgebieden omvat de ontwikkeling van professionele kennis op de drie verschillende gebieden: het ideologische (*Inzicht in wat ik wil bereiken.*), het technische (*Inzicht in wat ik wil doen.*) en het empirische (*Inzicht in wat het effect is.*). Maar hoe kan de begeleiding de leerkrachten ondersteunen en stimuleren om deze professionele kennis te ontwikkelen? Hieronder worden kenmerken van de begeleiding bij deze ontwikkeling van professionele kennis beschreven.

Allereerst is een kenmerk van de begeleiding bij de ontwikkeling van professionele kennis dat de begeleiding tijdens de uitvoering van het actieonderzoek *herhaaldelijk focust* op de verschillende aspecten van professionele kennis (Ponte et al., 2004). Dit sluit aan bij de opmerking van Price & Valli (2005) dat binnen actieonderzoek actie en kennis nauw verweven zijn en dat de begeleiders daarom begrip en actie constant in interactie moeten houden.

Een ander kenmerk van de begeleiding is dat de begeleiding niet alleen herhaaldelijk focust op de verschillende aspecten van professionele kennis, maar de leerkrachten ook helpt om evenredige aandacht te besteden aan de drie kennisgebieden en hun samenhang (Ponte, 2002a,b). Dit is noodzakelijk aangezien uit de onderzoeksliteratuur naar voren komt dat leerkrachten vaak de neiging hebben om prioriteit te geven aan het direct verbeteren van hun praktijk door zich voornamelijk te richten op het ontwikkelen van technologische oplossingen (Ginns et al, 2001; Ponte et al., 2004; Peters, 2004). De begeleiding helpt leerkrachten deze evenredige aandacht te besteden aan de kennisgebieden en hun samenhang door het geven van aanwijzingen en het stellen van vragen (Ponte, 2002b). Op deze manier *koppelen* leerkrachten het doel aan het middel en het effect van het actieonderzoekproces. Hierdoor begrijpen ze de aard en het effect van hun handelingen beter en ontwikkelen ze inzicht in hun handelen en hun praktijk. Price & Valli (2005) geven in dit kader zelfs aan dat de begeleiding de leerkrachten zelfs moet helpen om acties te verkennen die niet uitvoerbaar zijn, maar die wel kunnen helpen het begrip van de situatie te bevorderen.

Een derde kenmerk van de begeleiding is dat ze een zekere mate van *deskundigheid* bezit op de inhoudelijke kant van het actieonderzoek. De begeleider moet dus ook verstand hebben van de onderzoeksthema's die de leerkrachten in hun actieonderzoek aansnijden. Shasewiyon (2004) geeft aan dat deze inhoudelijke deskundigheid de leerkrachten zekerheid verschaft wanneer ze onder toezicht van de begeleiding aan het werk zijn en hen om advies vragen. Haggarty & Postlethwaite (2003) rapporteren in hun onderzoek eveneens dat het voor de begeleiders die niet zoveel van de onderzoeksthema's afwisten, het voor moeilijk was om de leerkrachten goede ideeën aan te reiken.

Hiermee wordt direct het volgende kenmerk aangesneden, want de begeleiding moet namelijk docenten helpen algemene kennis te gebruiken voor het formuleren van hun eigen inzichten (Ponte 2002b). Dit doet de begeleiding door tijdens de uitvoering van het actieonderzoek relevante literatuur aan te bevelen en zelf met achtergrondinformatie te komen (Ponte, 2002b). Het wordt door leerkrachten gewaardeerd wanneer de begeleiding op deze manier *toegang verschaft* tot onderzoeksexpertise (Haggarty & Postlethwaite, 2003).

Het vijfde kenmerk wat in de literatuur naar voren komt, is dat de begeleiding leerkrachten helpt om doelstelling van anderen *ter discussie te stellen* met het oog op het formuleren van eigen doelstellingen (Ponte, 2002b). Price & Valli (2005) concluderen eveneens dat de begeleiding de leerkrachten moet helpen in dit onderzoeken van hun veronderstellingen, maar ze breiden dit onderzoek nog verder uit naar de schoolcontext van de leerkracht. De begeleiding moet dus de leerkrachten ook aanmoedigen om na te denken hoe hun actieonderzoek zich verhoudt tot grotere contexten (Gore & Zeichner, 1991). Volgens Peters (2004) is binnen het actieonderzoek de ontwikkeling van dergelijke reflectieve vaardigheden, waar ze hun eigen en elkaars praktijk bekritisieren, een belangrijke succesfactor voor de professionele ontwikkeling.

Vervolgens wordt naar voren gebracht dat de begeleiding alleen eventueel een algemeen inhoudelijk kader of raamwerk aanbiedt, maar vervolgens de leerkracht stimuleert dit zelf in te vullen (Ponte, 2002b; Ponte et al., 2004; Sahasewiyon, 2004). Zo een raamwerk kan bijvoorbeeld worden gegeven voor de begeleiding voor leren (Ponte, 2002b) of voor de ontwikkeling van een curriculum (Sahasewiyon, 2004). Volgens Sahasewiyon (2004) bestaat zo een *algemeen raamwerk* niet uit een vast te volgen format, maar wordt het veel eerder gebaseerd op een aantal kernprincipes.

Tenslotte kan er nog een kenmerk van de begeleiding in de ontwikkeling van professionele kennis worden afgeleid uit het onderzoek van Price & Valli (2005), die aangeven dat de begeleiding moet *inspelen op de passies* van degene die ze begeleiden, terwijl ze hem of haar helpen hun verantwoordelijkheden te realiseren. Dit houdt dus in dat de begeleiders, in dit geval ook opleiders, de leerkrachten aan de ene kant willen helpen in het leren en aan de andere kant hen ook willen leiden naar productief onderzoek (Price & Valli, 2005). De begeleiders helpen de leerkrachten dan in het vinden van productieve onderzoeksterreinen, maar ondersteunen tegelijk hun individuele interesses (Price & Valli, 2005). Gore & Zeichner (1991) bevestigen dit en wijzen erop dat het actieonderzoek aangedreven moet worden door de eigen interesses van de onderzoekers en dat de begeleiding dus niet mag manipuleren of sturen naar eigen agenda's.

Er kan dus worden geconcludeerd dat er, met betrekking tot de professionele kennisontwikkeling van leerkrachten tijdens actieonderzoek, uit de literatuur zeven mogelijke begeleidingskenmerken naar voren komen. Om te beginnen is een kenmerk dat de begeleiding begrip en actie voortdurend in interactie houdt door *herhaaldelijk* te focussen op de drie verschillende kennisgebieden. Een volgende kenmerk wat naar voren kwam, is dat de begeleiding helpt om de drie verschillende kennisgebieden te *koppelen*. Op deze manier ontwikkelt de leerkracht inzicht in de relatie tussen het doel, het middel en het effect van zijn handelen. Een derde kenmerk was de inhoudelijke *deskundigheid* van de begeleiding op de onderzoeksthema's van de leerkrachten. Deze deskundigheid werd door de leerkrachten als steunend ervaren, wanneer ze om advies vroegen. Daarnaast waardeerden leerkrachten het ook als de begeleiding *toegang verschaft* tot bronnen, zoals: relevante literatuur, onderzoeksexpertise of achtergrondinformatie. Als vijfde kenmerk werd in de literatuur genoemd dat de begeleiding leerkrachten moet helpen in het *ter discussie stellen* van elkaars veronderstellingen en hun context. Door zo elkaars praktijk te bekritisieren, ontwikkelden leerkrachten belangrijke reflectieve vaardigheden op basis waarvan ze hun eigen veronderstellingen en context onder de loep konden nemen. Verder werd naar voren gebracht dat de begeleiding eventueel een inhoudelijk *algemeen raamwerk* mag aanbieden. Dit is niet bedoeld als vast format, maar gebaseerd op enkele kernprincipes. Binnen dit raamwerk worden de leerkrachten gestimuleerd om hun eigen invulling te geven aan de inhoud ervan. Het laatste kenmerk is dat de begeleiding moet *inspelen op de passies* en interesses van de leerkrachten en tegelijk moet helpen in het uitvoeren van productief actieonderzoek.

1.5. Samenvatting, conclusie en discussie

In de afsluitende paragraaf van dit literatuuronderzoek zal een samenvatting van de resultaten worden gegeven (1.5.1) en vervolgens zullen conclusies worden getrokken naar aanleiding van deze resultaten en zullen er enige discussiepunten naar voren worden gebracht (1.5.2).

1.5.1. Samenvatting

In dit literatuuronderzoek stond de vraag centraal: “*Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?*” Deze kenmerken zijn onderverdeeld in de drie terreinen die Ponte (2002a,b) onderscheidt in de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten, namelijk: het terrein van de taken (de procedureel-methodische uitvoering van actieonderzoek); het terrein van de communicatie (de interactie in de begeleidingssetting); het terrein van de kennisgebieden (de professionele ontwikkeling van de leerkrachten tijdens het actieonderzoek).

In het de definiëring van het concept van actieonderzoek werd geconcludeerd dat een actieonderzoek de volgende basishandelingen omvat: *plannen, handelen, observeren en reflecteren*. Verder werd het concept van actieonderzoek, zoals we dat hier hanteren, gebaseerd op vier aannames:

1. Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het handelen van docenten en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.
2. Docenten reflecteren 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.

De begeleiding van dit actieonderzoek wordt in dit literatuuronderzoek benaderd vanuit een interactieve visie. Dit houdt in dat de professionele (kennis)ontwikkeling plaatsvindt door een proces van interactie tussen de begeleiding en de leerkracht en van interactie tussen de leerkrachten onderling. Een “kenmerk van de begeleiding” wordt hier dus beschreven als: “*de eigenschap waaraan de interactieve begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten wordt herkend.*”

Deze kenmerken van de begeleiding worden in tabel 1 op de volgende pagina samengevat. Ze zijn onderverdeeld over de drie terreinen van de begeleiding en steeds voorzien van een korte omschrijving.

Zoals in tabel 1 te zien is, worden binnen elk terrein een zes- tot achttal aantal kenmerken genoemd. Deze kenmerken sluiten vaak nauw op elkaar en soms overlappen ze elkaar zelfs. Een voorbeeld hiervan binnen de communicatiekenmerken zijn “Expliciteren” en “Open”. Deze zijn nauw verwant, want voor de wederzijdse explicitering wordt een mate van openheid van de begeleiding verwacht, terwijl de mate van wederzijdse explicitering ook deze openheid bevordert. Ondanks deze nauwe verwantschap worden beide kenmerken wel apart vermeld. In de volgende paragraaf zullen deze kenmerken verder worden besproken en zullen er conclusies worden getrokken ten aanzien van deze begeleidingskenmerken en discussiepunten naar voren worden gebracht.

Tabel 1: de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten

Terrein	Kenmerk	Omschrijving
Taken	<i>Expliciteren</i>	Stappen en principes worden gedurende proces geëxpliciteerd.
	<i>Dwingen</i>	Voortdurend aanspreken op de uitvoering van concrete activiteiten.
	<i>Stimuleren</i>	Stimuleren om leerkrachten zelf na te laten denken over en invulling te geven aan het proces van actieonderzoek.
	<i>Flexibel</i>	De procedure en methode worden flexibel afgestemd op hoe het in de specifieke situatie van de leerkracht zou kunnen.
	<i>Deskundig</i>	Deskundig en ervaren in het uitvoeren van actieonderzoek.
	<i>Aanreiken</i>	Het geven van voorbeelden, uitleg of verwijzing naar methoden en ideeën voor de uitvoering van het actieonderzoek.
Communicatie	<i>Kritisch</i>	Reflectief denken stimuleren door het stellen van kritische vragen.
	<i>Expliciteren</i>	Wederzijds expliciteren van verwachtingen en rollen m.b.t. de uitvoering van het actieonderzoek en de begeleiding daarvan.
	<i>Open</i>	Gelijkwaardige open opstelling t.a.v. de verwachtingen en de situatie van de leerkrachten. Begeleiding beperkt zich tot advies en discussie.
	<i>Dwingen</i>	Concrete afspraken maken t.a.v. voorbereiding en voortgang.
	<i>Doelgerichtheid</i>	Regelmatische planning en goed tijdmanagement van bijeenkomsten, waar leerkrachten ervaringen uitwisselen en taken kunnen plannen.
	<i>Concreet</i>	De communicatie vindt plaats op basis van concreet werk, waar ter plekke aan wordt gewerkt.
	<i>Vertrouwen & Respect</i>	De begeleiding schept een sfeer van vertrouwen en respect, waardoor de leerkrachten zich ontspannen en zekerder voelen.
	<i>Model</i>	De begeleider laat zelf het gewenste reflectief-onderzoeksmatige gedrag zien. Hieraan kunnen de leerkrachten zich spiegelen.
	<i>Focussen</i>	Het herhaaldelijk focussen op de drie kennisgebieden helpt leerkrachten om evenredige aandacht aan het doel, middel en effect van het actieonderzoek te besteden.
Kennisgebieden	<i>Koppelen</i>	Door het stellen van vragen, wordt geprobeerd de leerkrachten inzicht in de samenhang tussen het doel, middel en effect te geven. Op deze manier worden de drie kennisgebieden gekoppeld.
	<i>Deskundig</i>	Inhoudelijke deskundigheid van de begeleiding t.a.v. de onderzoeksthema's van de leerkrachten.
	<i>Toegang verschaffen</i>	Er wordt toegang verschaft tot: relevante literatuur, onderzoeksexpertise of achtergrondinformatie.
	<i>Ter discussie stellen.</i>	De begeleiding vraagt leerkrachten de veronderstellingen en context van zichzelf en anderen ter discussie te stellen om zo tot eigen inzichten te komen.
	<i>Raamwerk</i>	Het aanbieden van een algemeen inhoudelijk raamwerk voor een onderzoeksthema. Het raamwerk is niet bedoeld als vast format, maar gebaseerd op enkele sturende kernprincipes.
	<i>Inspelen op passie/interesse</i>	De passie en interesse van de leerkracht moeten als uitgangspunt worden genomen, terwijl men helpt een productief actieonderzoek uit te voeren.

1.5.2. Conclusie en discussie

Er kan naar aanleiding van het literatuuronderzoek worden geconcludeerd dat de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten een aantal specifieke eigenschappen heeft. De onderverdeling van de begeleiding in de drie terreinen, zoals Ponte (2002a,b) die heeft benoemd, is bruikbaar gebleken. Uit de literatuur kwamen met betrekking tot elk terrein kenmerken van de begeleiding naar voren. Deze begeleiding wordt gebaseerd op een interactieve visie op professionele (kennis)ontwikkeling en de kenmerken van de begeleiding komen dus ook uit deze visie voort.

Het heeft er al schijn naar dat de meeste van de gevonden kenmerken een onderlinge samenhang vertonen binnen de terreinen. Zo werd hierboven (1.5.1) al de nauwe verwantschap tussen de kenmerken “wederzijds expliciteren” en “open” beschreven binnen het terrein van de communicatie. Dit gaat binnen het terrein van de taken bijvoorbeeld ook op voor “deskundig” en “aanreiken”. Als je relevante bronnen wilt kunnen aanreiken, moet je immers wel deskundig zijn. De consistentie van deze begeleidingskenmerken wordt door deze samenhang vergroot. Er lijken immers geen kenmerken naar voren te zijn gekomen die elkaar tegenspreken en daarnaast zijn de beschreven kenmerken ook niet in tegenspraak met de interactieve visie op begeleiding. Dit is echter wel afhankelijk van de manier waarop de kenmerken worden geïnterpreteerd. Zo wordt het “Dwingen” hier niet opgevat als het geven van strikte instructies die precies opgevolgd moeten worden, maar meer als het voortdurend aanzetten tot het ondernemen van concrete activiteiten binnen het actieonderzoek.

Hoewel de kenmerken elkaar niet tegenspreken en duidelijke samenhang vertonen, lijken de kenmerken binnen elke terrein echter wel een spanning te weerspiegelen tussen het sturen en ondersteunen van de leerkrachten bij hun actieonderzoek. Enerzijds nemen begeleiders de verantwoordelijkheid voor het onderzoek door sturend op te treden en anderzijds begeleiden en stimuleren ze de leerkrachten wanneer deze zelf de verantwoordelijkheid voor het actieonderzoek gaan nemen. Deze gedeelde verantwoording of “ownership” lijkt, zoals Bergen & Van Veen (2004) aangeven, inherent te zijn aan de interactieve benadering waar hier voor is gekozen. In tabel 2 zien we dat deze sturende en begeleidende kenmerken binnen elk van drie terreinen terug komt.

Tabel 2: Sturende en ondersteunde begeleidingskenmerken

Terrein	Sturende	Ondersteunende
Taken	Dwingen	Expliciteren
	Stimuleren	Flexibel
		Aanreiken
Communicatie	Dwingen	Vertrouwen en respect
	Wederzijds expliciteren	Model
	Doelgerichtheid	Open
		Kritisch
Kennisgebieden	Raamwerk	Ter discussie stellen
	Focussen	Koppelen
		Toegang verschaffen
		Inspelen op passie/interesse

De onderverdeling in tabel 2 is redelijk ruw, want binnen deze kenmerken zijn natuurlijk ook weer sturende en ondersteunende nuances te maken. Zo kun je materialen of methodes “aanreiken” op een ondersteunende manier waarbij de leerkracht geheel vrij is zijn keuze te maken uit wat hem wordt aangereikt. Daarnaast kun je door een beperkte selectie van methoden en materialen ook sturend optreden, want doordat de begeleiding vooraf materiaal selecteert wordt de leerkracht al in een richting geduwd. Bij de indeling die hier is gemaakt, is gekeken naar het overwegend sturende of ondersteunende karakter van het kenmerk, zoals dat uit de literatuur naar voren komt. In het geval van

“aanreiken” is dit binnen de begeleiding van actieonderzoek dus voornamelijk bedoeld ter ondersteuning.

Verder ontbreekt in tabel 2 het kenmerk “Deskundig” binnen taken en kennisgebieden, omdat je deskundigheid even goed kunt gebruiken om te sturen door bijvoorbeeld deskundige instructie te geven, als voor ondersteuning door deskundig advies te geven. Uit de literatuur komt niet naar voren of de deskundigheid van de begeleiding een overwegend sturend of ondersteunend karakter heeft.

Concluderend kan worden gezegd dat uit tabel 2 naar voren komt dat binnen elk terrein de begeleiding sturende en ondersteunende kenmerken vertoont. De balans tussen sturen en ondersteunen bij de begeleiding van actieonderzoek lijkt door te slaan naar het ondersteunen. Ponte (2002a, p.160,161) geeft in dit kader aan dat de begeleiders in haar onderzoek zich ontwikkelden van een lineair-cursorisch sturen (vooraf uitleg geven bij activiteiten die na elkaar en geïsoleerd afgehandeld worden) naar al doende, ter plekke en bij herhaling sturen. Deze sturing ontwikkelt zich zo tot een pro-actieve sturing waarbij de begeleiders de leerkrachten concrete handvatten bieden om hun actieonderzoek uit te voeren. Deze pro-actieve sturing lijkt de mix van sturen en ondersteunen te betreffen, die hier wordt beschreven. De begeleiding treedt namelijk actief op door de leerkrachten concrete handvatten te bieden in hun onderzoek. Het aanbieden van deze handvatten wordt echter op een manier gedaan waarbij de begeleider de leerkracht *ondersteunt* in het uitvoeren van zijn actieonderzoek en in zijn professionele ontwikkeling. De begeleiding *stuurt* de leerkracht dus op actie aan en *ondersteunt* hem in de uitvoering van deze acties.

Als zo wordt gekeken naar de begeleidingskenmerken binnen de terreinen komen er een aantal vragen omhoog. Ten eerste is het de vraag of de kenmerken, die in de literatuur gevonden zijn, ook daadwerkelijk worden beschreven door de praktijk. Verder is de hier beschreven balans tussen sturen en ondersteunen reden voor nader onderzoek. Zijn deze kenmerken daadwerkelijk sturend of ondersteunend en in welke mate zijn ze dat? In hoeverre wordt deze sturing en ondersteuning teruggevonden in de begeleiding van actieonderzoek? Is de mate van sturing en ondersteuning binnen de begeleiding ook situatiespecifiek en persoonsgebonden en vertoont hij daarmee samenhang met eerdere conclusies over het praktisch en kritisch-emancipatorisch karakter van actieonderzoek (1.1.1)? Odenthal (2003) heeft al eerder een onderscheid gemaakt in de mate waarin sturing en begeleiding gewenst zijn. Zij gaf aan dat des te beter docenten in staat zijn zelfstandig vorm te geven aan innovatie en hun eigen professionele ontwikkeling des te minder sturing en begeleiding nodig is. Als de begeleiding ook situatiespecifiek en persoonsgebonden is, zijn er dan misschien nog overkoepelende kenmerken die hiervoor van belang zijn? In het volgende hoofdstuk zullen deze vragen en conclusies samen met de onderzoeksresultaten worden voorgelegd aan een expert op het gebied van actieonderzoek. Op deze manier wordt getracht de resultaten te bevestigen, aan te scherpen en aan te vullen.

2. Formatieve evaluatie van de onderzoeksresultaten: Expert review

Aan het einde van dit literatuuronderzoek is gekozen voor een zogenaamde formatieve evaluatie van de onderzoeksresultaten. Zoals het woord al zegt, wordt een dergelijke evaluatie gebruikt in ontwikkelende vorm (Tessmer, 1993) om (concept)ontwerpen te kunnen verbeteren (Scriven, 1967, zoals geciteerd in Maslowski & Visscher, 1997). In dit kader wordt de formatieve evaluaties ook in dit onderzoek gebruikt ter verbetering van het concept van de begeleidingskenmerken. Er is hier gekozen voor een “expert review”, waarbij beoordeelt een expert een ruwe versie om de sterke en zwakke kanten van het ontwerp (Tessmer, 1993). In de eerste fase van dit afstudeeronderzoek wordt dit een geschikte manier geacht om de eerste versie van de begeleidingskenmerken aan te scherpen. De expert zal door middel van een interview kritisch reflecteren op de inhoud van de gevonden begeleidingskenmerken en het beoordelen naar volledigheid, juistheid en relevantie (Tessmer, 1993).

In dit tweede hoofdstuk zal allereerst een beschrijving worden gegeven van de achtergrond van de expert en van de methode en werkwijze in deze formatieve evaluatie (2.1). Daarna zullen de uitkomsten van het geanalyseerde interview worden beschreven (2.2). Tenslotte worden enkele conclusies en discussiepunten naar voren gebracht (2.3).

2.1. Methode en achtergronden

Voor deze formatieve evaluatie is een expert op het gebied van actieonderzoek gezocht, volgens het principe van “*purposive sampling*” (doelgericht selecteren). Er is gebruik gemaakt van de “sneeuwbalmethode”. Patton (1990) beschrijft hoe deze methode informatieve bronnen opspoort in een proces waarbij mensen, die verstand hebben van het onderwerp, worden gevraagd wie je nog meer kunt benaderen. In dit geval is Petra Ponte, die veelvuldig onderzoek heeft gedaan naar actieonderzoek en de begeleiding ervan (Ponte, 2002a), benadert met de vraag om enkele experts op het gebied van actieonderzoek aan te wijzen. Één van deze aangewezen experts is benaderd voor dit expert review, hier vernoemd als Expert A.

Expert A is als universitair hoofddocent vakdidactiek aan het Instituut voor Leraar en School (ILS) te Nijmegen verbonden. Hij is daarnaast tevens verbonden aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) als lector in “Theorie die werkt - leren als symbiose van theorie en praktijk”. Binnen dit lectoraat wordt getracht om de kloof tussen de theorie en praktijk van de onderwijsvernieuwing te overbruggen. Één van de belangrijkste instrumenten die het lectoraat bij deze onderwijsinnovatie gebruikt, is het uitvoeren van actieonderzoek.

Het interview met Expert A is semi-gestructureerd opgezet. Er zijn enkele vragen en thema's vooraf opgesteld en vastgelegd in een interviewschema (zie appendix), maar deze vragen zijn vooral als leidraad bedoeld en hoeven dan ook niet in dezelfde volgorde en bewoording te worden gesteld (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Deze manier van interviewen geeft de interviewer en de deelnemer de ruimte om het gesprek een natuurlijke manier te laten verlopen en zo een open sfeer te creëren, die de opbrengsten van het interview kan verhogen. De geformuleerde vragen en thema's vloeien rechtstreeks voort uit de in het literatuuronderzoek gevonden kenmerken (1.5.1) en de daarop gebaseerde conclusies en discussiepunten (1.5.2). Tabel 3 op de volgende pagina laat dit verband zien.

Zoals we in deze tabel 3 kunnen zien, worden er open vragen gesteld naar aanleiding van de onderzoeksresultaten op het terrein van de taken, communicatie en kennisgebieden (1.5.1). Er wordt bewust ruimte gelaten voor aanvullende kenmerken en er wordt gevraagd naar welke kenmerken als belangrijkste kunnen worden aangemerkt. Op deze manier wordt getracht inzicht te krijgen in de fundamentele kenmerken van de begeleiding bij actieonderzoek.

Daarnaast komen ook uit de conclusie en discussie van het literatuuronderzoek (1.5.2) enkele thema's naar voren. Deze thema's zijn: de consistentie van de begeleidingskenmerken; het spanningsveld tussen sturen en ondersteunen; de situatiespecifieke en persoonsgebonden begeleiding. Deze thema's vormden tevens een basis voor enkele interviewvragen. Op deze manier wordt geprobeerd om de geformuleerde conclusies en discussiepunten verder aan te scherpen.

Tabel 3: Opzet expert interview n.a.v. het literatuuronderzoek

Paragraaf	Thema	Vragen
1.5.1. De onderzoeksresultaten.	<i>Taken</i>	“Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, bij de uitvoering van de <i>methode</i> van actieonderzoek? Waarom wel/niet?”
		“Welke kenmerken vindt u bij deze uitvoering van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”
	<i>Communicatie</i>	“Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, met betrekking tot de <i>interactie</i> in de begeleidingssituatie? Waarom wel/niet?”
		“Welke kenmerken vindt u in deze interactie van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”
	<i>Kennisgebieden</i>	“Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, voor de <i>professionele ontwikkeling</i> van de leerkrachten? Waarom wel/niet?”
		“Welke kenmerken vindt u voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”
1.5.2. Conclusie en discussie	<i>Consistentie van de kenmerken</i>	“Vindt u dat de kenmerken elkaar tegenspreken?”
		Zo ja: “Welke en waarom?”
		Zo nee: “Wat bindt de kenmerken samen en waarom?”
	<i>Spanning sturen-ondersteunen</i>	“In hoeverre moet de begeleiding bij het actieonderzoek sturend optreden?”
		“Hoe gaat de begeleiding bij actieonderzoek om met de spanning tussen sturen en ondersteunen?”
	<i>Situatie-en persoonsgebonden begeleiding.</i>	“Moet de begeleiding de mate van sturing en ondersteuning afstemmen op de persoon en de situatie? Waarom wel/niet?”
		Zo ja: “Hoe doet de begeleiding dit?”
		Zo ja: “Aan welke kenmerken moet zo een situatiespecifieke en persoonsgebonden begeleiding voldoen?”
		Zo nee: “Hoe gaat de begeleiding dan om met persoonlijke en situatieafhankelijke karakteristieken?”

In het kader van de analyse is het afgenomen interview volledig uitgeschreven, waarna de tekst op grond van de vastgestelde thema's en vragen (tabel 3) is onderzocht. De resultaten van deze analyse worden in de volgende paragraaf beschreven.

2.2. Uitkomsten van de expert review

De uitkomsten van de expert review zullen in deze paragraaf nader worden toegelicht en besproken. De zes thema's, die in tabel 3 zijn gepresenteerd, zullen hierbij als leidraad dienen. Per thema zal de visie van Expert A op de onderzoeksresultaten worden besproken.

Taken

Om te beginnen worden de uitkomsten besproken van het thema “taken”, of te wel de begeleiding van de leerkrachten bij de methodische uitvoering van het actieonderzoek. Van de Ven kan zich vinden in de genoemde kenmerken van de begeleiding bij het methodisch uitvoeren van actieonderzoek. Hij maakt echter wel een aantal aanvullende opmerkingen.

Ten eerste op het punt van de deskundigheid van de begeleiding. Hij onderstreept het belang deze deskundigheid en geeft aan dat het ook zeer wenselijk is als de begeleiding zelf actieonderzoek uitvoert. Hij geeft wel aan dat het voor een begeleider soms moeilijk is om met deze deskundigheid om te gaan. Hij geeft het voorbeeld van een school die een heel andere visie op de aanpak van een probleem heeft dan hij. Vanuit zijn deskundigheid weet hij dat de aanpak van de school niet werkt, maar vanuit zijn deskundigheid weet hij ook dat het voor het leerproces van de betrokkenen het het beste is als ze zelf hun fouten kunnen maken en er van kunnen leren. Hij staat voor het dilemma om veel kostbare tijd te verliezen in het belang van het leerproces of in te grijpen dan wel zich terug te trekken om tijd te sparen. Dit is in feite het probleem van sturen en ondersteunen; een thema waar later in deze analyse verder op in zal worden gegaan.

Verder benadrukt Expert A de flexibele houding die voor en begeleider vereist is wanneer hij begeleidt in het proces van actieonderzoek. Hij geeft aan dat de begeleiding heel pragmatisch mag zijn in het aanbieden van instructie bij de methodische uitvoering van actieonderzoek. Als iemand gedurende het proces aangeeft dat hij niet goed weet hoe hij een open interview moet houden dan kun je gewoon ter plekke zo een interview oefenen en bespreken.

Tenslotte hecht Expert A ook veel belang aan de explicitering van het proces. Hij sluit aan bij het geformuleerde kenmerk door aan te geven dat de beelden en verwachtingen van actieonderzoek moet worden geëxpliciteerd. Dit is van belang omdat veel leerkrachten een geen goed beeld van actieonderzoek hebben. Ze zien het bij voorbaat als iets moeilijks en iets waarbij je vragenlijsten moet gebruiken. Het is belangrijk dat de begeleiding hun beeld en verwachting van dit actieonderzoek duidelijk maakt en expliciteert.

Communicatie

Expert A vindt overeenstemming met de gevonden begeleidingskenmerken van de interactie in de begeleidingssituatie. Bovendien vult hij op een aantal punten de geformuleerde kenmerken aan.

Om te beginnen geeft hij dat de begeleiding in de communicatie een transparante houding moet aannemen waarmee deze zijn of haar handelen volledig transparant maakt naar degene die hij begeleidt. In dit kader benadrukt hij in het bijzonder het belang van het wederzijds expliciteren van de verwachtingen. Hij brengt wel een nuance aan in deze wederzijdse explicitering van verwachtingen. Hij merkt op dat, volgens de systeemtheorie van Watzlawick, de communicatie zich op twee niveaus afspeelt, namelijk: het inhoudsniveau en het betrekkningsniveau. Onder dit betrekkningsniveau wordt de onderlinge relatie tussen de partners bedoeld. Neemt de begeleiding de rol aan van bijvoorbeeld iemand die controleert en beoordeelt of neemt hij een niet-beoordelende en adviserende rol aan? Het betrekkningsniveau betekent dus eigenlijk dat je weet wat je aan elkaar hebt. Expert A geeft aan dat het betrekkningsniveau grote invloed heeft op het inhoudsniveau. Hij illustreert dit met het voorbeeld van een docent die tegen zijn klas zegt: “Ik stel voor dat...”. In dit “voorstel” bepaalt de relatie hoe de studenten de boodschap zullen interpreteren. In dit geval zullen de leerlingen binnen een docent-student relatie het voorstel als een opdracht interpreteren. Volgens Expert A is in dit kader het dus van belang dat naast de explicitering van de verwachtingen ook de rollen worden geëxpliciteerd. Hij ziet het gebruik van een begeleidingsprotocol, waarin je samen deze verwachtingen en rollen omschrijft, als een mogelijk instrument voor deze explicitering, maar geeft er wel bij aan dat je gedurende het

proces kunt blijven onderhandelen over de gemaakte afspraken. Deze onderhandeling vindt dan plaats op het betrekkningsniveau en hij noemt dit metacommunicatief handelen.

Als in deze analyse nu kort wordt ingezoomd op dit onderwerp dan zien we dat binnen de wetenschap van de interpersoonlijke communicatie de aangehaalde theorie als het interactie paradigma wordt aangeduid (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967, zoals geciteerd in Knobloch & Solomon, 2003). Inderdaad wordt binnen dit paradigma aangegeven dat iedere boodschap twee niveau's van informatie kent: een inhoudelijk niveau en een relationeel niveau. Deze onderverdeling wordt als een bruikbaar theoretisch raamwerk gezien voor het begrijpen van de interpersoonlijke communicatie (Knobloch & Solomon, 2003). Knobloch & Solomon (2003) gebruiken deze niveaus dan ook in hun onderzoek naar interpersoonlijke communicatie binnen intieme relaties om de kenmerken van zo een communicatie te beschrijven. Wellicht kan dus, zoals Expert A aangeeft, deze onderverdeling in niveaus tevens voor de kenmerken van de interpersoonlijke communicatie binnen de begeleidingssetting van actieonderzoek als raamwerk dienen.

Een tweede punt dat Expert A aandraagt, is dat de begeleiding het reflectief denken stimuleert door tegenstrijdigheden in het handelen van de docent bloot te leggen door kritisch te luisteren, te parafraseren en te spiegelen. Hij bevestigt hierbij het belang van het stellen van kritische vragen.

Ten derde geeft ook Expert A aan dat de begeleiding als rolmodel kan fungeren. De begeleider doet dit door zelf ook voortdurend reflectief gedrag te vertonen, maar ook door zich volkomen transparant op te stellen. De begeleider verwoordt namelijk heel duidelijk wat de leerkracht heeft gedaan en wat zijn gedachten daarbij zijn. Op deze manier laat de begeleiding duidelijk zien hoe hij of zij reflecteert op de begeleidingssituatie.

Een ander punt wat eigenlijk niet in de begeleidingskenmerken wordt genoemd is dat de begeleiding ook deskundig moet zijn op het gebied van de communicatie en coaching. Het is de taak van de begeleiding om ook zelf te reflecteren op de vraag of hij of zij genoeg bagage heeft op het gebied van communicatie en coaching.

Expert A merkt ook ten aan zien van het kenmerk "doelgerichtheid" op dat het doel van een goede begeleidingssituatie uiteindelijk vormgegeven moet worden door gezamenlijke onderhandeling. Het staat dan vervolgens vrij om dit doel gaandeweg opnieuw te bespreken of te veranderen. In die zin heeft het een sterke verbinding met de "wederzijdse explicitering", aangezien er hier dus wordt gedoeld op de wederzijdse explicitering van de doelen. Expert A geeft aan dat het voor de begeleiding steeds een belangrijk uitgangspunt blijft om te kijken wat de leerkracht wil.

Als zesde punt merkt Expert A op dat de sfeer die de begeleiding schept situatiespecifiek is en sterk gerelateerd is aan het betrekkningsniveau. Wanneer op het betrekkningsniveau de begeleiding zich manifesteert als een zorgzame vader dan zal dit een heel dit een heel andere sfeer opleveren dan wanneer het om een zakelijke relatie gaat.

Daarnaast is volgens hem de communicatie op basis van concreet werk wenselijk aangezien je dan niet praat over beeldvorming, maar over iets concreets. Dit komt de helderheid in de communicatie ten goede.

Het laatste wat Expert A tenslotte naar voren brengt is dat hij vindt de begeleiding zich open moet opstellen in de interactie. Hij geeft wel aan dat hij niet weet of iedereen dat met hem eens is en dat het mogelijk met persoonlijke overtuigingen te maken kan hebben.

Kennisgebieden

De begeleidingskenmerken die bij de professionele ontwikkeling van de leerkrachten naar voren komen binnen de kennisgebieden worden door Expert A onderschreven.

In eerste instantie geeft hij echter wel aan dat hij nog een kenmerk mist: de probleemanalyse. Expert A merkt op dat leerkrachten zich vaak te snel richten op de oplossing. Hierbij vergeten ze te kijken waarom het nu wel of niet werkt en zich af te vragen of ze het probleem wel goed hebben geformuleerd. In tweede instantie komt hij tot de conclusie dat dit in wezen toch de koppeling van de kennisgebieden is, waarbij de begeleiding vragen stelt om de leerkrachten te ondersteunen in het koppelen van het doel, het middel en het effect van hun actieonderzoek. Een belangrijk punt dat in deze probleemanalyse aan de orde zou moeten komen, zijn volgens hem de persoonlijke opvattingen en overtuigingen van de leerkracht. Wat is zijn visie op onderwijs of leren? Dit punt komt overeen met het ideologisch kennisgebied, waarbij de leerkracht inzicht krijgt in zijn waarden en normen (1.4.3).

Expert A geeft aan dat onderwijsvernieuwingen, waaronder actieonderzoek, vaak stuk loopt op het feit dat men denkt in recepten in plaats van in deze opvattingen. Hierbij wordt de leerkracht vaak een soort van “recept” aangereikt van hoe het moet, terwijl dit niet past bij zijn opvattingen. Als één van de twee dan niet verandert dan mislukt de onderwijsvernieuwing.

Een tweede opmerking die Expert A maakt heeft betrekking op het genoemde kenmerk “deskundig”. Moet een begeleider deskundig zijn op het gebied waar het specifieke actieonderzoek zich op afspeelt? Dit zou volgens Expert A wel ideaal zijn, want je kunt dan beter inschatten of de leerkracht de goede keuzes maakt in zijn actieonderzoek. Hij vindt dat je op z’n minst zoveel van het onderwerp moet afweten dat je deze inschatting kunt maken.

Hier op aansluitend vindt Expert A dat de begeleiding vanuit zijn deskundigheid ook toegang moet verschaffen tot bronnen. Volgens hem is het erg lastig om iemand te helpen zoeken naar relevante bronnen als je geen kennis van het onderwerp hebt.

Tenslotte is Expert A het eens met het idee dat de begeleiding moet inspelen op de interesses van de leerkracht. De begeleiding hoort steeds te kijken naar wat de leerkracht wil.

Consistentie

Uit paragraaf 1.5.2 kwam de vraag naar voren of de kenmerken consistent waren. Spreken ze elkaar onderling niet tegen?

Aan dit onderwerp is eigenlijk slechts zijdelings aandacht besteed. Expert A ziet geen tegenstrijdigheid in deze kenmerken. Hij baseert deze visie op de kenmerken niet vanuit een “sturend”, maar vanuit een overwegend “banend” perspectief. Expert A haalt hierbij een boek uit 1965 van de onderwijskundige Van Parreren aan. Onder deze term van Parreren wordt volgens Expert A verstaan dat de begeleiding de leerkracht faciliteert in het zelf zetten van stappen en hem daarbij ondersteunt door vragen of feedback. Vanuit dit perspectief kan Expert A zich dan ook vinden in het kenmerk “dwingen”. Dit lijkt in eerste instantie een zeer sterk “sturend” karakter te hebben en dus tegenstrijdig te zijn met de andere kenmerken. Deze term wordt echter in lijn met het “banend” perspectief omschreven als het uitdagen tot handelen en vormt dus geen tegenstrijdigheid. Wanneer nu in dit kader naar het bedoelde boek “Leren op school” van professor C.F. van Parreren (1965) wordt gekeken dan worden door Van Parreren het banen en sturen als algemene onderwijsstrategieën omschreven. Hij wijst op het feit dat er nog weinig zekerheid is over de mate van sturen en banen in de diverse onderwijssituaties (Van Parreren, 1965, p.44,45). Hij merkt op dat het bij banen en sturen niet om een tweedeling gaat, maar om een vloeiende overgang. Tevens geeft hij dat de balans tussen deze twee afhangt van veel factoren, zoals: de aard van de leerstof; de aard van de leerling; de mate van gevorderdheid van de leerling; de persoonlijke instelling; de mate van “faalangst” enz. Hij noemt daarbij drie voordelen van zowel het banen als het sturen. Drie voordelen van het sturen zijn volgens hem dat: het er voor zorgt dat de leerling alle essentiële punten ziet; het weinig tijd kost en een goed fundament legt; het leidt tot meer geordende kennis. De drie voordelen die hij van het banen noemt zijn dat: het leidt tot een meer ‘open’ instelling die creatieve aanpak van problemen bevordert; het meer ruimte laat voor de eigen stijl van de leerling; het de intuïtie van de leerling ontwikkelt. Tenslotte denkt Van Parreren dat een banende aanpak de goede leerlingen motiveert, terwijl een sturende aanpak de zwakkere leerlingen motiveert. Deze standpunten worden echter niet gestaafd met argumenten of onderzoeksresultaten. Van Parreren is zelf dan ook de eerste die aangeeft dat er voor gedetailleerde antwoorden nog heel wat onderzoek nodig is (Van Parreren, 1965, p.44).

Sturen-Ondersteunen

Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren uit de gevonden kenmerken hoe het spanningsveld tussen sturen en ondersteunen binnen de begeleiding zich aftekent. Er werd geconcludeerd dat begeleiding meer was gericht op het ondersteunen dan op het sturen van de leerkrachten. In dit verband werd de term “pro-actieve sturing” (Ponte, 2002a,b) genoemd, die inhoudt dat de begeleiding actief moet optreden door de leerkrachten concrete handvatten te bieden in hun onderzoek. Het aanbieden van deze handvatten wordt echter op een manier gedaan waarbij de begeleider de leerkracht *ondersteunt* in het uitvoeren van zijn actieonderzoek en in zijn professionele ontwikkeling. De begeleiding *stuurt* de leerkracht dus op actie aan en *ondersteunt* hem in de uitvoering van deze acties.

Kortom, de leerkracht moet het zelf doen, maar de begeleider spoort hem aan om het te doen. Expert A omschrijft dit met het onderscheid tussen sturen en banen, zoals dat door de onderwijskundige Van Parreren wordt beschreven. Het banen wordt hier omschreven als het faciliteren in het zelf zetten van stappen, waarbij de begeleider ondersteunt door het stellen van vragen of het geven van feedback. Expert A onderkent de spanning tussen het sturen en ondersteunen binnen de begeleiding. Bij het eerste punt van de taken werd dit reeds omschreven in het voorbeeld van de school, die een andere (niet-productieve) weg in wilde slaan. De begeleiding staat dan voor het dilemma of hij degene die begeleid wordt fouten laat maken in het kader van zijn eigen leerproces of dat hij tijd wint door sturend op te treden door een betere manier op te leggen. Expert A geeft aan dat hij toch kiest voor het eerste, want op deze manier blijft het “eigenaarschap” van het onderzoek en het leerproces bij de school zelf. Expert A geeft tevens aan dat de balans tussen sturen en ondersteunen ook afhankelijk is van wie waar voor verantwoordelijk is. Volgens hem is het belangrijk dat deze van te voren worden vastgelegd, bijvoorbeeld in een begeleidingsprotocol. Hier wordt dus de brug gemaakt naar de wederzijdse explicitering; de begeleiding moet transparant zijn in de wederzijdse verantwoordelijkheden.

Een ander opmerking die wordt gemaakt over de balans tussen sturen en ondersteunen, is dat afhankelijk van de persoon en de situatie in het begin van het proces wat meer nadruk op sturing kan worden gelegd alvorens de nadruk op de ondersteuning komt te liggen. Expert A zegt dat veel leerkrachten nogal oplossingsgericht zijn; ze willen snel een oplossing. De snelste weg wordt dan gevonden door sturing. Een langere weg is die van de ontwikkelingsgerichte benadering. Hierbij wordt de (professionele) ontwikkeling van de leerkracht als uitgangspunt genomen en wordt hij door de begeleiding voornamelijk ondersteund in zijn eigen leerproces. Expert A omschrijft dat de begeleiding soms een middenweg moet inslaan om bij deze oplossingsgerichte leerkrachten aan te sluiten. Als een leerkracht een groot ordeprobleem heeft dan zit hij niet te wachten op een begeleiding die zegt: “Wat denk je er zelf van?”. Dit houdt in dat de begeleiding in sommige gevallen in het begin best sturend kan optreden om de leerkracht eerst maar eens te helpen in het vinden van een oplossing. Gedurende het proces kan er dan meer reflectie gaan plaatsvinden, waardoor de begeleiding zich langzamerhand beweegt in de richting van de ontwikkelingsgerichte ondersteuning. Dit persoonsgebonden en situatiespecifieke karakter van de begeleiding wordt in het volgende thema verder toegelicht.

Situatiespecifiek en persoonsgebonden

Zoals in het slot van het vorig thema naar voren kwam, ziet Expert A persoonsgebonden en situatiespecifieke factoren in de begeleiding. Als de situatie of de persoon er om vraagt wordt er meer sturing gegeven. Echter daarna werkt de begeleiding wel toe naar een ontwikkelingsgerichte ondersteuning. Zoals in de discussie van het literatuuronderzoek (1.5.2.) naar voren kwam, zijn er aanwijzingen dat de mate van sturing situatiespecifiek en persoonsgebonden is.

Dit situatiespecifieke en persoonsgebonden karakter van de begeleiding komt ook naar voren in de wederzijdse explicitering van verwachtingen en rollen. Expert A geeft aan dat de begeleiding onderhandelt met de leerkracht op het inhoudsniveau en het betrekkningsniveau. Hier wordt dus heel persoonlijk bepaald hoe de begeleider ten opzichte van de specifieke leerkracht staat in de begeleidingssituatie. Zoals reeds genoemd zou dit kunnen worden vastgelegd in een begeleidingsprotocol waarvan de inhoud gedurende het proces met wederzijdse toestemming kan worden aangepast.

In dit kader waar de begeleiding zich flexibel moet aan kunnen passen aan de specifieke leerkracht en zijn situatie stelt Expert A dat de begeleiding van actieonderzoek niet bestaat uit een standaardprocedure, maar wel uit standaardingrediënten, namelijk: de probleemanalyse, wederzijdse explicitering van verwachtingen en rollen, zorgvuldige documentatie en een theoretisch kader voor het probleem. De momenten waarop deze plaatsvinden, zitten niet in een standaardprocedure.

In deze paragraaf zijn de uitkomsten van de expert review beschreven en besproken. De opmerkingen en aanvullingen zijn per thema samengevat in tabel 4 op de volgende pagina. Als afsluiting van dit tweede hoofdstuk worden in de volgende paragraaf (2.3) naar aanleiding van deze evaluatie conclusies getrokken en eventuele discussiepunten aangedragen.

Tabel 4: Samenvatting van de uitkomsten van het expert review

Thema's	Uitkomsten expert review
<i>Taken</i>	De deskundigheid van de begeleiding in de uitvoering van actieonderzoek is wenselijk.
	De begeleiding moet flexibel zijn in het aanbieden van instructie en hulp tijdens het proces van actieonderzoek.
	Het is belangrijk dat de begeleiding hun beeld en verwachting van actieonderzoek expliciteert.
<i>Communicatie</i>	Wederzijds explicitering is van belang op 2 niveaus: het inhoudsniveau en het betrekkingniveau. Transparantie in verwachtingen en rollen is dus vereist. Deze tweedeling kan wellicht als raamwerk dienen voor de interpersoonlijke communicatie binnen de begeleidingssetting.
	Reflectief denken wordt gestimuleerd door tegenstrijdigheden bloot te leggen door te vragen, te luisteren, te parafraseren en te spiegelen.
	De begeleider kan een rolmodel zijn door het vertonen van reflectief gedrag wat hij tegelijk duidelijk verwoordt naar de leerkracht.
	De begeleiding moet deskundig zijn op het gebied van communicatie en coaching.
	De begeleiding neemt in de communicatie een transparante houding aan waarmee hij zijn handelen volledig transparant maakt naar degene die hij begeleidt.
	De doelgerichtheid bestaat hierin dat het doel wordt vormgegeven door gezamenlijke onderhandeling.
	De sfeer is situatiespecifiek en sterk gerelateerd aan het betrekkingniveau.
	Communicatie over concreet werk voorkomt het praten over beeldvorming en bevordert daarmee de helderheid in de communicatie.
	De begeleiding zou zich open moeten opstellen.
<i>Kennisgebieden</i>	De aandacht voor het ideologisch kennis gebied wordt vaak uit het oog verloren, maar juist de aandacht aan de persoonlijke opvattingen en overtuigingen zijn van belang voor het slagen van actieonderzoek.
	De ideale begeleider is ook deskundig op het gebied waar het actieonderzoek zich op afspeelt. De begeleiding moet op zijn minst deskundig genoeg zijn om te kunnen inschatten of de leerkracht de goede keuzes maakt in zijn onderzoek.
	De begeleider moet vanuit zijn deskundigheid toegang kunnen verschaffen tot bronnen.
	De begeleiding moet aansluiten op wat de leerkracht wil, op zijn interesses.
<i>Consistentie</i>	De kenmerken vertonen consistentie aangezien ze allemaal worden benaderd vanuit een “banend” perspectief. De nadruk ligt op ondersteunen i.p.v. op sturen.
<i>Sturen-Ondersteunen</i>	In het begeleidingsdilemma van de keuze voor sturen of ondersteunen, kiest Van Expert A voor het ondersteunen met als doel de leerkracht zijn eigen leerproces te laten doorlopen en omdat de leerkracht zo het “eigenaarschap” van het onderzoek behoudt.
	De begeleiding moet soms eerst meegaan in het sturen richting een oplossing als de situatie of leerkracht hierom vraagt. Vervolgens probeert de begeleiding zich van daaruit toch meer te bewegen richting een ontwikkelingsgerichte begeleiding.
<i>Situatiespecifiek & persoonsgebonden</i>	De begeleiding past de mate van sturing en ondersteuning aan de situatie of leerkracht aan.
	De begeleiding past zich aan de situatie en persoon aan door te onderhandelen over de wederzijdse verwachtingen en rollen.
	De begeleiding kent geen standaardprocedure, maar standaard ingrediënten. Het moment waarop deze plaatsvinden, hangt af van de persoon en zijn situatie.

2.3. Conclusie en discussie

Uit het expert review met Expert A komt naar voren dat de resultaten van het literatuuronderzoek een redelijk betrouwbaar beeld schetsen van de eerste versie van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek. Zoals in de inleiding van dit tweede hoofdstuk werd aangegeven, heeft Expert A in deze formatieve evaluatie de begeleidingskenmerken inhoudelijke beoordeeld op: *volledigheid, juistheid en relevantie*.

In relatie tot deze beoordelingscriteria kan worden geconcludeerd dat Expert A de uitkomsten van het literatuuronderzoek zeer positief beoordeeldt op *relevantie*. De genoemde kenmerken zijn volgens hem alle relevant voor de begeleiding van actieonderzoek.

Met betrekking tot de *juistheid* van de onderzoeksresultaten concludeert Expert A eveneens dat hij zich kan vinden in de beschrijving van de kenmerken.

Bij de beoordeling van de *volledigheid* heeft hij echter wel een aantal opmerkingen. Hij vult binnen het thema “communicatie” aan dat er binnen het begeleidingskenmerk “wederzijdse explicitering” er een onderscheid moet worden gemaakt tussen het inhoudsniveau en het betrekkningsniveau van de interactie. Op beide niveaus moet volgens hem explicitering plaatsvinden, wat inhoudt dat ook de rollen en verantwoordelijkheden van de deelnemers moeten worden geëxpliciteerd. Er werd op basis van aanvullende literatuur tijdens de analyse geconcludeerd dat deze tweedeling in niveaus eventueel als raamwerk kan dienen voor de beschrijving van de kenmerken van de interactie in de begeleidingssetting. Daarnaast vult hij binnen dit thema tevens aan dat het ook een kenmerk van de begeleiding is dat deze deskundig is op het gebied van communicatie en coaching. Een ander punt wat hij heel nadrukkelijk binnen dit thema naar voren brengt, is de transparante houding die de begeleiding moet aannemen. Hij vindt dat de begeleiding sowieso zijn of haar handelen volledig transparant moet maken voor degene die wordt begeleidt. Verder vult hij bij de thema’s “sturen & ondersteunen” en “situatiespecifiek & persoonsgebonden” aan dat de begeleiding zich richt op het ondersteunen van de ontwikkeling, maar dat de begeleiding in het begin van het begeleidingsproces soms wel kan beginnen met sturen. Volgens hem is dit afhankelijk van de persoon en de situatie. Een situatie waarin een leerkracht grote ordeproblemen heeft, vraagt om een oplossingsgerichte sturing. Later wordt gereflecteerd op deze oplossing om zo langzaam toe te bewegen naar een meer ontwikkelingsgerichte ondersteuning. Verder is volgens Expert A ook de sfeer in de begeleidingssetting situatiespecifiek. Hij geeft aan dat deze sfeer sterk gerelateerd is aan het betrekkningsniveau. Wanneer de relatie een zakelijk karakter heeft zal de sfeer anders zijn dan wanneer de begeleider zich als een zorgzame vader opstelt. Concluderend stelt Expert A dat de begeleiding geen standaardprocedure kent, maar standaard ingrediënten. Het moment waarop deze “ingrediënten” worden ingebracht, hangt af van de persoon en de situatie.

Expert A bevestigt in dit expert review grotendeels de resultaten uit het literatuuronderzoek en daarnaast maakt hij een aantal nuttige aanvullingen. Toch blijven er enkele vragen liggen. Zo is het de vraag op grond van wat de begeleiding afwegingen maakt in het sturen en ondersteunen van het actieonderzoek. In welke mate is deze begeleiding situatiespecifiek en persoonsgebonden? Als een leerkracht alleen om sturing blijft vragen, geeft de begeleiding die dan ook? Als de situatie dusdanig is dat de leerkracht voortdurend directe oplossingen en dus sturing nodig heeft, kan de begeleiding dan wel überhaupt actieonderzoek aanbieden? Hoe beweegt een begeleiding zich van een oplossingsgerichte sturing naar een meer ontwikkelingsgerichte ondersteuning? Is dit afhankelijk van de genoemde deskundigheid op het gebied van communicatie en coaching? Wat houdt zo een deskundigheid dan in naast de reeds binnen de communicatie genoemde begeleidingskenmerken? Is het genoemde begeleidingsprotocol een manier om wederzijdse explicitering op beide interactieniveaus vorm te geven?

In tabel 5 zullen de voorlopige begeleidingskenmerken worden beschreven. Deze beschrijving is gebaseerd op de resultaten van het literatuuronderzoek (H.1) en het expert review (H.2). De beschrijving in tabel 5 zal samen met de geformuleerde discussiepunten als uitgangspunt dienen voor de tweede fase van het onderzoek waarin leerkrachten en begeleiders van actieonderzoek zullen worden geïnterviewd.

Tabel 5: Uitkomst fase 1: De kenmerken van de begeleiding van actieonderzoek

Terrein	Kenmerk	Omschrijving
Taken	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding expliciteert vanaf het begin hun beeld en verwachting van het actieonderzoek. Daarnaast worden gedurende proces stappen en principes voortdurend geëxpliciteerd.
	<i>Dwingen</i>	Voortdurend aanspreken op de uitvoering van concrete activiteiten.
	<i>Stimuleren</i>	Stimuleren om leerkrachten zelf na te laten denken over en invulling te geven aan het proces van actieonderzoek.
	<i>Flexibel</i>	De procedure en methode worden flexibel afgestemd op hoe het in de specifieke situatie van de leerkracht zou kunnen.
	<i>Deskundig</i>	Deskundig en ervaren in het uitvoeren van actieonderzoek.
	<i>Aanreiken</i>	Het geven van voorbeelden, uitleg of verwijzing naar methoden en ideeën voor de uitvoering van het actieonderzoek.
Communicatie	<i>Kritisch</i>	Reflectief denken stimuleren door het stellen van kritische vragen, het kritisch luisteren, het parafraseren en het spiegelen.
	<i>Expliciteren</i>	Wederzijds expliciteren op het inhoudsniveau en het betrekkningsniveau. Hierin worden zowel de verwachtingen als rollen en verantwoordelijkheden in het actieonderzoek geëxpliciteerd. Deze kunnen via onderhandeling worden vastgelegd in een begeleidingsprotocol. Het staat vrij om deze later in het proces samen aan te passen.
	<i>Open</i>	Gelijkwaardige open opstelling t.a.v. de verwachtingen en de situatie van de leerkrachten. Begeleiding beperkt zich tot advies en discussie.
	<i>Dwingen</i>	Concrete afspraken maken t.a.v. voorbereiding en voortgang.
	<i>Doelgerichtheid</i>	Regelmatische planning en goed tijdmanagement van bijeenkomsten, waar leerkrachten ervaringen uitwisselen en taken kunnen plannen.
	<i>Concreet</i>	De communicatie vindt plaats op basis van concreet werk, waar ter plekke aan wordt gewerkt. Dit voorkomt praten over beeldvorming.
	<i>Vertrouwen & Respect</i>	De begeleiding schept een sfeer van vertrouwen en respect, waardoor de leerkrachten zich ontspannen en zekerder voelen. De sfeer is verder afhankelijk van het betrekkningsniveau in de begeleidingssituatie.
	<i>Model</i>	De begeleider laat zelf het gewenste reflectief-onderzoeksmatige gedrag zien en verwoordt dit naar de leerkracht. Hieraan kunnen de leerkrachten zich vervolgens spiegelen.
	<i>Deskundig</i>	De begeleiding is deskundig in de communicatie en coaching.
	<i>Focussen</i>	Het herhaaldelijk focussen op de drie kennisgebieden helpt leerkrachten om evenredige aandacht aan het doel, middel en effect van het actieonderzoek te besteden.
Kennisgebieden	<i>Koppelen</i>	Door het stellen van vragen, wordt geprobeerd de leerkrachten inzicht in de samenhang tussen het doel, middel en effect te geven. Op deze manier worden de drie kennisgebieden gekoppeld.
	<i>Deskundig</i>	Inhoudelijke deskundigheid van de begeleiding t.a.v. de onderzoeksthema's van de leerkrachten, zodat de begeleiding kan inschatten of de leerkracht goede keuzes maakt in zijn onderzoek.
	<i>Toegang verschaffen</i>	Vanuit hun deskundigheid verschaft de begeleiding toegang tot: relevante literatuur, onderzoeksexpertise of achtergrondinformatie.
	<i>Ter discussie stellen.</i>	De begeleiding vraagt leerkrachten de veronderstellingen en context van zichzelf en anderen ter discussie te stellen om zo tot eigen inzichten te komen.
	<i>Raamwerk</i>	Het aanbieden van een algemeen inhoudelijk raamwerk voor een onderzoeksthema. Het raamwerk is niet bedoeld als vast format, maar gebaseerd op enkele sturende kernprincipes.
	<i>Inspelen op passie/interesse</i>	De passie/interesse van de leerkracht worden als uitgangspunt genomen, terwijl men helpt een productief actieonderzoek uit te voeren.

Literatuurlijst

- Bergen, T. & Veen, van K. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29-32.
- 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.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Researcher Movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-26.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. RoutledgeFalmer: London.
- Day, C. & Hadfield, M. (2004). Learning through Networks: trust, partnerships and the power of action research. *Educational Action Research*, 12(4), 575-586.
- Diniz-Pereira, J.E. (2002). "Globalisations": is the teacher research movement a critical and emancipatory response? *Educational action research*, 10(3), 373-398.
- Ginns, I., Heirdsield, A., Atweh, B. & Watters, J. (2001). *Educational Action Research*, 9(1), 111-128.
- Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education: a Case Study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Haggarty, L. & Postlethwaite, K. (2003). Action research: a strategy for teacher change and school development? *Oxford Review of Education*, 29(4), 423-448.
- Henson, R.K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, 17, 819-836.
- Knobloch, L. & Solomon, D. (2003). Manifestation of Relationship Conceptualizations in Conversation. *Human Communication Research*, 29(4), 482-515.
- Kwakman, K. & Berg, van den E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 6-13.
- Maslowski, R., Visscher, A.J. (1997). *Methoden en technieken voor formatieve evaluatie in sociaal-wetenschappelijke ontwerp situaties*. Universiteit Twente: Enschede.
- Melrose, M. & Reid, M. (2000). The Daisy Model for Collaborative Action Research: application to educational practice. *Educational Action Research*, 8(1), 151-165.
- Odenhal, 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
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, Inc.: Newbury Park.

- Peters, J. (2004). Teachers Engaging in Action Research: challenging some assumptions. *Educational Action Research*. 12(4), 535-555.
- Ponte, P. (2002a). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2002b). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen.
- Ponte P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant-uitgevers n.v. & Fontys OSO.
- 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. *Teaching and Teacher Education*, 20, 571-588.
- Price, J. & Valli, L. (2005). Preservice Teachers Becoming Agents of Change: Pedagogical Implications for Action Research. *Journal of Teacher Education*. 56(1), 57-72.
- Sahasewiyon, K. (2004). Working Locally as True Professional: case studies in the development of local curriculum through action research in the context of Thai schools. *Educational Action Research*. 12(4), 493-514.
- Sijben, G. & Vijfeijken, Van M. (2004). De leraar als onderzoeker. *Fontys Pabo Limburg locatie Roermond*.
- Tessmer, M. (1993). *Planning and Conducting Formative Evaluations*. Kogan Page: London.
- Van Parreren (1965). *Leren op school*. Wolters-Noordhoff: Groningen.
- Ven, van de P. & Koster, B. (2005). Gemeenschappelijk doorlopen van individuele registratieprocedure heeft meerwaarde. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(2), 60-63.

Andere gebruikte bronnen

Kramers handwoordenboek Nederlands: 21^{ste} druk, 1996

Van Dale onlinewoordenboek: www.vandale.nl/opzoeken/woordenboek

Gebruikte tabellen

- Tabel 1 (p.18): De begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten
- Tabel 2 (p.19): Sturende en ondersteunende begeleidingskenmerken
- Tabel 3 (p.22): Opzet expert review n.a.v. het literatuuronderzoek
- Tabel 4 (p.27): Samenvatting van de uitkomsten van het expert review
- Tabel 5 (p.29): Uitkomst fase 1: De kenmerken van de begeleiding van actieonderzoek

Appendix: Interviewschema expert review

Interviewschema (<i>Expert review</i>)	
<u>Expert:</u>	Expert A
<u>Interviewer:</u>	Frank Cornelissen
<u>Inhoud:</u>	Inhoudelijke reflectie op de resultaten van het literatuuronderzoek naar de begeleidingskenmerken. De resultaten worden beoordeeld op: volledigheid, juistheid en relevantie.
<u>Doel:</u>	Het aanscherpen en aanvullen van de resultaten van het literatuuronderzoek
<u>Belang:</u>	Op basis van de resultaten die hier worden aangescherpt, zullen thema's worden geformuleerd die als eerste leidraad kunnen dienen voor het verdere onderzoek.
<u>Taken</u>	
▪ “Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, bij de uitvoering van de <i>methode</i> van actieonderzoek? Waarom wel/niet?” ▪ “Welke kenmerken vindt u bij deze uitvoering van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”	
<u>Communicatie</u>	
▪ “Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, met betrekking tot de <i>interactie</i> in de begeleidingssituatie? Waarom wel/niet?” ▪ “Welke kenmerken vindt u in deze interactie van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”	
<u>Kennisgebieden</u>	
▪ “Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, voor de <i>professionele ontwikkeling</i> van de leerkrachten? Waarom wel/niet?” ▪ “Welke kenmerken vindt u voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”	
<u>Consistentie</u>	
▪ “Vindt u dat de kenmerken elkaar tegenspreken?” Zo ja: “Welke en waarom?” Zo nee: “Wat bindt de kenmerken samen en waarom?”	
<u>Sturen-Ondersteunen</u>	
▪ “In hoeverre moet de begeleiding bij het actieonderzoek sturend optreden?” ▪ “Hoe gaat de begeleiding bij actieonderzoek om met de spanning tussen sturen en ondersteunen?”	
<u>Situatiespecifiek en Persoonsgebonden</u>	
▪ “Moet de begeleiding de mate van sturing en ondersteuning afstemmen op de persoon en de situatie? Waarom wel/niet?” Zo ja: “Hoe doet de begeleiding dit?” Zo ja: “Aan welke kenmerken moet zo een situatiespecifieke en persoonsgebonden begeleiding voldoen?” Zo nee: “Hoe gaat de begeleiding dan om met persoonlijke en situatieafhankelijke karakteristieken?”	

Bijlage 2. Interviewanalyse

Interviewanalyse van de kenmerken van de begeleiding van actieonderzoek *Onderzoeksproces: Fase 2*

Frank Cornelissen
Universiteit Twente
Master, EST, HRD

Samenvatting: In deze interviewanalyse wordt onderzocht aan welke kenmerken de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten moet voldoen. Deze interviewanalyse maakt deel uit van een afstudeeronderzoek naar deze begeleidingskenmerken. De interviewanalyse is een deel van de tweede fase binnen het gehele onderzoeksproces. In de eerste fase zijn begeleidingskenmerken geformuleerd op basis van een literatuurstudie en een expert review. De uitkomsten van deze eerste fase zijn als input gebruikt voor de tweede fase waarin vier begeleiders en acht leerkrachten, die actieonderzoek uitvoeren, zijn geïnterviewd. De respondenten kwamen uit drie verschillende begeleidingssituaties. In deze tweede fase zijn door middel van semi gestructureerde interviews gegevens verzameld. Vervolgens zijn de gegevens gecodeerd, beschreven en geanalyseerd. Uit deze analyse komt een beeld van de begeleidingskenmerken naar voren dat grotendeels overeenstemming vindt met het beeld uit de eerste fase, maar dat toch op een aantal plaatsen verschillen laat zien. Vooral op het terrein van de kennisgebieden wijkt het beeld enigszins af van dat uit de eerste onderzoeksfase. Om deze verschillen te begrijpen en te kunnen beoordelen, is tevens aandacht geschonken aan de opvattingen die aan de begeleidingskenmerken van actieonderzoek ten grondslag liggen. Deze zijn besproken in de vorm van drie begeleidingsthema's die reeds uit eerste fase naar voren zijn gekomen: de spanning tussen sturen en ondersteunen; situatiespecifiekheid en persoonsgebondenheid; de consistentie van de begeleidingskenmerken. Tenslotte zijn de uitkomsten geëvalueerd door een viertal experts op het gebied van de begeleiding van actieonderzoek. Op grond van deze uitkomsten wordt in deze tweede onderzoeksfase een aangescherpt beeld van de begeleidingskenmerken gepresenteerd. Deze uitkomsten laten uiteindelijk een samenhangend beeld zien van motieven, houding, kennis en vaardigheden, die de begeleiding van actieonderzoek kenmerkt.

Introductie

Welke kenmerken vertoont de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten? Dit is de centrale onderzoeksvraag van het afstudeeronderzoek. Het onderzoek naar deze vraag voltrekt zich in drie fasen. In de eerste fase werden begeleidingskenmerken van actieonderzoek geformuleerd vanuit een literatuurstudie en een formatieve evaluatie (expert review). Deze uitkomsten vormden vervolgens de basis voor de tweede fase van het onderzoeksproces waarin begeleiders en leerkrachten, die actieonderzoek uitvoeren, werden geïnterviewd. Deze fase zal eveneens worden afgesloten met een formatieve evaluatie door experts. Het doel van de formatieve evaluaties is om de resultaten van het onderzoek verder aan te scherpen. Tenslotte zullen in de derde fase van het onderzoeksproces alle uitkomsten nogmaals naast elkaar worden gelegd en zal het uiteindelijke beeld van de begeleidingskenmerken worden beschreven.

Als we kijken naar de uitkomsten van de eerste fase dan zien we dat ten eerste het begrip actieonderzoek is gedefinieerd als:

1. Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het handelen van docenten en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.
2. Docenten reflecteren 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.

Daarnaast is duidelijk gemaakt dat de begeleiding vanuit een interactieve visie op kennisontwikkeling zal worden benaderd. In deze visie staat de interactie tussen leerkracht en begeleiding centraal. Deze interactie vormt de basis voor het leer-en ontwikkelingsproces van de leerkracht en resulteert in een gedeelde verantwoordelijkheid voor het proces van actieonderzoek. Deze literatuurstudie resulteerde in een reeks begeleidingskenmerken verdeeld over de drie door Ponte (2002) onderscheiden begeleidingsterreinen, namelijk: het terrein van de taken (de procedureel-methodische uitvoering van actieonderzoek); het terrein van de communicatie (de interactie in de begeleidingssetting); het terrein van de kennisgebieden (de ontwikkeling van professionele kennis op het ideologische-, technologische- en empirische kennisgebied.). Aan het einde van deze eerste fase van het onderzoek zijn de resultaten tijdens een formatieve evaluatie voorgelegd aan een expert op het gebied van de begeleiding van actieonderzoek. Op deze manier zijn de uitkomsten aangescherpt en zijn er enkele discussiepunten naar voren gekomen. Deze vormden de input voor de tweede fase van het onderzoek, namelijk: de interviewanalyse.

In dit stuk zal de interviewanalyse worden gepresenteerd en besproken. Op grond van deze analyse zullen conclusies worden getrokken en wordt het beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek verder uitgekristalliseerd. Dit zogenaamde empirische deel van het onderzoek wordt van groot belang geacht, omdat op deze manier meer inzicht wordt gekregen in de feitelijke werking van de begeleiding van actieonderzoek. Bewust is er gezocht naar de visie en ervaringen van zowel begeleiders als leerkrachten die actieonderzoek uitvoeren. Door deze verschillende invalshoeken ontstaat er een evenwichtiger beeld van de gewenste begeleidingskenmerken. In het eerste hoofdstuk zullen de methode, werkwijze en achtergronden van de interviews worden besproken. Tegen de achtergrond van deze interviewopzet worden dan vervolgens in het tweede hoofdstuk de gegevens gepresenteerd en geanalyseerd. Daarna wordt aan het einde van het tweede hoofdstuk een aangescherpt beeld van de begeleidingskenmerken gepresenteerd. Vervolgens worden enkele conclusies getrokken en discussiepunten naar voren gebracht. Deze zullen dan samen met het aangescherpte beeld van de begeleidingskenmerken wederom als uitgangspunt dienen voor een formatieve evaluatie door experts (hoofdstuk 3). Op grond van deze formatieve evaluatie worden de resultaten nogmaals aangescherpt en waar nodig aangevuld. Deze resultaten vormen tenslotte de uitkomst van onderzoeksfase 2.

1. Interviewopzet

In dit eerste hoofdstuk zal de opzet van de interviews worden besproken. Dit zal worden gedaan door als eerste de methode en werkwijze toe te lichten (1.1.). Daarnaast zullen ook de achtergronden van de geïnterviewden worden beschreven (1.2.). Het doel van deze beschrijving is om het kader waarin de interviews hebben plaatsgevonden, te verhelderen, zodat tijdens de interviewanalyse (hoofdstuk 2) de resultaten in dit licht kunnen worden geïnterpreteerd.

1.1 Methode en werkwijze

In deze paragraaf zal de gebruikte methode werkwijze uiteen worden gezet. Ten eerste wordt beschreven hoe de respondenten zijn geselecteerd voor de interviews (1.1.1.). Vervolgens wordt de wijze van dataverzameling toegelicht (1.1.2.) en tenslotte wordt aangegeven hoe de analyse van de data heeft plaatsgevonden (1.1.3.).

1.1.1. Selectie respondenten: Sneeuwbalselectie

Voor de selectie stond als eerste de beschikbaarheid van geschikte respondenten centraal, aangezien actieonderzoek binnen het Nederlandse onderwijs nog slechts op zeer beperkte en soms experimentele schaal wordt uitgevoerd. Daarnaast werd er voor gekozen om zowel begeleiders als leerkrachten te selecteren om op die manier meerdere bronnen van informatie te gebruiken. Het was dus van belang dat leerkrachten en begeleiders werden achterhaald die daadwerkelijk bezig waren met actieonderzoek. Tevens was het van belang dat, gezien de beperkte beschikbaarheid aan respondenten, informatierijke respondenten zouden worden benaderd, deze kunnen dus vanuit hun ervaring veel vertellen over actieonderzoek en de begeleiding ervan. Op deze manier wordt uit het beperkte aantal respondenten veel relevante informatie verkregen.

Vanuit dit oogpunt is gekozen voor een vorm van “*purposive sampling*” (doelgericht selecteren), namelijk de methode van “Sneeuwbal” of “Keten” selectie (Patton, 1990). Patton (1990) beschrijft hoe deze methode informatierijke bronnen opspoort in een proces waarbij mensen, die verstand hebben van het onderwerp, worden gevraagd wie je nog meer kunt benaderen. Waarna je via die mensen weer nieuwe mensen op het spoor komt, die je weer wijzen op nieuwe mogelijkheden. Zo wordt de sneeuwbal steeds groter, terwijl de informatierijke bronnen zich opstapelen. Vanuit deze selectiemethode is in dit onderzoek gekozen om als eerste de Nederlandse onderzoekster Ponte te benaderen, deze heeft namelijk vrij recent een promotieonderzoek uitgevoerd naar de uitvoering en begeleiding van actieonderzoek (Ponte, 2002). Hoewel zij zelf niet kon deelnemen aan het onderzoek is haar gevraagd om een aantal experts op het gebied van de begeleiding van actieonderzoek aan te wijzen. Vanuit haar expertise en kennis van het onderzoeksveld heeft zij een zestal van deze experts aangedragen. Deze experts zijn vervolgens benaderd en vijf van de zes gaven aan in de gelegenheid te zijn om deel te nemen aan het onderzoek. Vervolgens is aan hen gevraagd om op hun beurt weer leerkrachten en begeleiders aan te wijzen voor de interviews. Op deze manier werden nog drie leerkrachten opgespoord die hun medewerking wilden verlenen. Tegelijkertijd zijn de Fontys Hogescholen benaderd op de beurs “Leraar en Loopbaan”(Rotterdam,2006) met de vraag of zij begeleiders en leerkrachten konden noemen die zich bezig hielden met actieonderzoek. De Fontys Hogescholen werden bewust benaderd, omdat enkele publicaties (Ponte, 2003; Sijben & Vijfeijken, 2004) uitwezen dat zij aan het experimenteren zijn met actieonderzoek. Één persoon gaf tijdens deze beurs aan een begeleidster van actieonderzoek te zijn aan de Pabo te Eindhoven. Zij wilde graag deelnemen aan het onderzoek en verwees door naar drie andere begeleiders, daarvan is er één werkzaam binnen de Pabo Eindhoven en twee binnen Fontys OSO (Opleiding Speciale Onderwijszorg, Tilburg). Tevens vond zij vijf leerkrachten binnen de Pabo Eindhoven bereid om hun ervaringen te delen. Via deze twee wegen groeide dus de “Sneeuwbal” en stapelden de informatierijke bronnen zich op.

Uiteindelijk heeft dit geresulteerd in een selectie van vier begeleiders en acht leerkrachten. Vijf van deze leerkrachten zijn echter als intern begeleider werkzaam in het onderwijs. Ondanks dat ze op dit moment niet een functie als groepsleerkracht hebben, is er voor gekozen om hen in de selectie op te nemen. Ten eerste vanwege de beperkte hoeveelheid geschikte respondenten. Ten tweede

vanwege het feit dat de intern begeleiders allen leerkracht zijn geweest en allen nog steeds werkzaam zijn in het basisonderwijs. Op deze manier is er een grote mate van overeenstemming met de situatie van de leerkracht in het onderwijs en kunnen zij ook relevante uitspraken doen. Deze intern begeleiders zullen in dit onderzoek als leerkrachten worden aangeduid.

1.1.2. Dataverzameling: Semi gestructureerde interviews

Er is gekozen voor semi gestructureerde interviews waarbij de onderwerpen en open vragen wel zijn vastgelegd in een interviewschema, maar waar bij deze vragen niet bij elke respondent in dezelfde volgorde en bewoording hoeven te worden gesteld (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Aangezien de interviewer hier het onderzoeksinstrument is, moet deze ook in staat worden gesteld om de gepaste sfeer te creëren, waarin de deelnemer zich veilig voelt om vrijuit te praten (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Deze manier van interviewen geeft de interviewer en de deelnemer de ruimte om het gesprek een natuurlijke manier te laten verlopen en zo een open sfeer te creëren, die de opbrengsten van het interview kan verhogen. De uitvoering van actieonderzoek is in alle gevallen voor zowel de begeleiders en leerkrachten nieuw en heeft dus ook bij hen onzekerheden opgeroepen. De open sfeer die is gecreëerd, is dus onder andere noodzakelijk om de deelnemers een veilig gevoel te geven waarin ze vrij over deze onzekerheden durven spreken.

De onderwerpen en open vragen voor deze interviews zijn vastgesteld aan de hand van de uitkomsten van de eerste fase. De 25 begeleidingskenmerken en thema's, geformuleerd in de eerste fase van het onderzoek, zullen in de analyse als codering dienen (zie 1.1.3.) en zullen tijdens de dataverzameling door de interviewer worden gebruikt om verder door te vragen binnen de relatief open vraagstelling uit het interviewschema. De bedoeling van de interviews is om het beeld van de begeleidingskenmerken, verkregen uit de eerste fase van het onderzoek, te verhelderen en aan te scherpen. Ieder interview is individueel afgenomen, behalve de interviews met leerkracht 4 en 5. Dit interview moest gezamenlijk plaatsvinden, aangezien de situatie het op dat moment niet anders toeliet. Voor elk interview is één uur uitgetrokken. Het interviewschema is als bijlage toegevoegd in appendix 1.

1.1.3. Data-analyse: Codering

De data-analyse heeft zich in vier stappen voltrokken. Allereerst zijn de interviews opgenomen op een digitale voice-recorder en vervolgens volledig uitgeschreven.

Daarna zijn op grond van de uitkomsten van de eerste fase van het onderzoek 25 codes geformuleerd. De eerste 22 codes corresponderen met de in de eerste onderzoeksfase gevonden 22 kenmerken, verdeeld over de drie terreinen van de begeleiding (bijlage 1, p.29). De overige drie codes corresponderen met drie begeleidingsthema's, die eveneens uit de eerste onderzoeksfase naar voren zijn gekomen (bijlage 1, p.19,20,27). Deze drie begeleidingsthema's refereren aan de samenhang die er mogelijk tussen de geformuleerde kenmerken bestaat. Wat bindt hen samen? Deze samenhang speelt mogelijk mee op de achtergrond van alle drie de begeleidingsterreinen. De achterliggende kenmerken van de begeleiding van actieonderzoek kunnen wellicht de aard en selectie van de 22 reeds geformuleerde kenmerken helpen bepalen en begrijpen. De drie begeleidingsthema's worden dan ook van wezenlijk belang geacht voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen en zullen daarom verder worden uitgediept in de data-analyse aan de hand van drie corresponderende codes. De codes zijn op de volgende pagina samengevat in tabel 1.1. Zoals in deze tabel te zien is zijn de codes binnen de drie terreinen opgebouwd uit het desbetreffende begeleidingskenmerk voorafgegaan door de eerste letter van het terrein waar het mee correspondeert. Achter de "T:" volgt dus een begeleidingskenmerk binnen het terrein van de taken en op dezelfde wijze correspondeert "C:" met het terrein van de communicatie en "K:" met het terrein van de kennisgebieden. Onder de drie begeleidingsthema's is nog een ruimte "Overig" gecreëerd. Wanneer uit de interviews nieuwe begeleidingskenmerken naar voren komen, worden deze onder een nieuwe code ondergebracht, die voorafgegaan wordt door "Nieuw:".

Tabel 1.1. Codering van de interviews

	Gebruikte codes		
Terrein: Taken	T:Expliciteren	T:Aanreiken	T:Flexibel afstemmen
	T:Dwingen	T:Stimuleren	T:Deskundig zijn
Terrein: Communicatie	C:Expliciteren	C:Deskundig zijn	C:Doelgericht zijn
	C:Dwingen	C:Kritisch zijn	C:Concreet communiceren
	C:Open opstellen	C:Vertrouwen en Respect scheppen	C:Model staan
Terrein: Kennisgebieden	K:Focussen	K:Toegang verschaffen	K:Raamwerk bieden
	K:Koppelen	K:Deskundig zijn	K:Ter discussie stellen
	K:Inspelen op passie/interesse		
Begeleidingsthema's	Sturen-ondersteunen	Persoonsgebonden en situatiespecifiek	Consistentie
Overig	Nieuw:kenmerk		

Voor deze codering is gebruik gemaakt van de software “Atlas.ti V5.0”. Met behulp van dit programma kon per interview codes aan citaten worden toegewezen.

Op grond van dit coderingssysteem kon aan omstreeks driekwart van de interviewtekst een codering worden toegekend. De codes werden toegekend aan citaten die direct of indirect naar een code verwezen. Bij zogenaamde directe verwijzingen, werd rechtstreeks gerefereerd aan een begeleidingskenmerk of thema. Bij de indirecte verwijzingen werd niet rechtstreeks verwezen naar het kenmerk of thema, maar moest de informatie over het kenmerk meer “tussen de regels door” gelezen worden. Hoewel er in die gevallen niet rechtstreeks aan een kenmerk werd gerefereerd, bevatten deze indirecte verwijzingen eveneens belangrijke gegevens voor de beschrijving en interpretatie van de kenmerken en thema's. De codes voor de 22 begeleidingskenmerken bleken over het algemeen gekoppeld aan citaten die vrij direct verwezen naar de betreffende code. Terwijl de codes voor de drie begeleidingsthema's veel meer verwezen naar citaten die indirect naar een code verwezen. Ter illustratie volgen hieronder twee voorbeelden van deze directe en indirecte verwijzing naar codes.

Direct: “T:Deskundig zijn”; “C:Deskundig zijn”; “K:Deskundig zijn”

Leerkracht: “...Het zijn wel mensen die meer ervaring hebben in het begeleiden van, als zodanig zijn ze expert. Deskundig in de begeleiding en deskundig op het gebied van actieonderzoek, maar niet op het terrein waar ik mee bezig ben, maar dat geeft niet dat is eigenlijk wel prettig.”(Transscript L8, p.9)

Indirect: “Sturen-Ondersteunen”; “Persoonsgebonden en situatiespecifiek”

Begeleider: “Er was één student die vanaf het begin af aan zei: “Ik ga mijn actieonderzoek hier over houden.”. Die heeft tot nu toe nog steeds problemen met zijn actieonderzoek. Omdat het een thema was: “Ik wil leren werken met, omdat ik denk dat ik daar de problemen van een aantal kinderen mee kan aanpakken.”. Terwijl eigenlijk het thema had moeten zijn, wat is nu een goede werkvorm bij deze kinderen. Wat zou ik nou moeten doen in die situatie?... Dat betekent dat als je een student voor je hebt die moeilijk tot reflecteren komt dat je daar toch wat dwingender optreedt, dus dat is afhankelijk van de student die je voor je hebt.”(Transscript B2, p.4,5)

In het eerste citaat wordt direct verwezen naar het begeleidingskenmerk “Deskundig zijn” binnen alle drie de begeleidingsterreinen. Het deskundig zijn op het gebied van het actieonderzoek refereert direct aan het kenmerk “Deskundig zijn” op het terrein van de taken. Het deskundig zijn in de begeleiding refereert direct aan het kenmerk “Deskundig zijn” op het terrein van de communicatie. De uitspraak dat de begeleiding niet deskundig hoeft te zijn op het terrein waarmee de leerkracht bezig is, refereert direct aan het kenmerk “Deskundig zijn” op het terrein van de kennisgebieden.

In het tweede citaat wordt indirect verwezen naar de begeleidingsthema's “Sturen-Ondersteunen” en “Persoonsgebonden en situatiespecifiek”. Uit het voorbeeld dat de begeleider in het citaat geeft, komt naar voren dat hij zich afvraagt hoe hij om moet gaan met een dergelijke situatie. Hoewel dit niet direct ter sprake wordt gebracht gaat het hier in feite om een dilemma waarbij de

begeleider afweegt in welke mate hij sturend of ondersteunend moet optreden. Bovendien geeft hij aan het einde van het citaat aan dat hij deze mate van sturing en ondersteuning koppelt aan de student die hij voor zich heeft. In die zin verwijst hij binnen dit voorbeeld dus ook naar het begeleidingsthema “*Persoonsgebonden en situatiespecifiek*”.

De tekst die overbleef, kon niet worden gecodeerd vanwege hoofdzakelijk twee redenen. Ten eerste, omdat de tekst aan het begin van de interviews vaak de kennismaking beschreef. Hier vertelden de geïnterviewden eerst wat over hun ervaringen met actieonderzoek in het algemeen. Deze beginfase had vooral ten doel een ontspannen en open sfeer te creëren (zie 1.1.2.) om daarna pas dieper in te kunnen gaan op het eigenlijk interviewthema: de begeleiding van het actieonderzoek. Ten tweede bracht de semi gestructureerde manier van interviewen met zich mee dat de interviewer soms overgangen creëerde naar het volgende gespreksonderwerp. Deze overgangen dienden om het natuurlijk verloop van het gesprek te behouden en tegelijkertijd de juiste vragen en onderwerpen aan bod te laten komen. Tijdens de codering bleek dat deze overgangen vaak niet konden worden gecodeerd. Zij vormden meer de aanloop naar een nieuwe code. Een voorbeeld van zo een overgang naar een ander onderwerp is hieronder weergegeven. De begeleider heeft voorafgaand aan dit citaat verteld over de sfeer in de begeleidingssetting en de interviewer creëert daarop aansluitend een overgang naar het “*Expliciteren*” binnen de begeleidingssetting.

Interviewer: “Ik las laatst ergens dat vooral aan het begin van zo een actieonderzoek het wel duidelijk moet zijn wat de begeleider van jou verwacht en wat de studenten van hun begeleider verwachten en van het actieonderzoek. En dat hadden ze in een begeleidingsprotocol neergezet en dan moet je op bepaalde punten een beetje tot elkaar komen. Maar door dat juist zo samen op papier te zetten dan hadden ze iets om op terug te komen, het was niet zo dat het de 10 geboden waren nee je mocht het best ter discussie stellen en je mocht best dingen veranderen en aan het einde kon je het dan ook gebruiken voor evaluatie. Is dat een interessante optie of zegt u misschien in een bepaald geval?”
(Transcript B4, p.5)

Tijdens de derde stap in de analyse werden met behulp van de eerder genoemde software de codes uit alle interviews geclusterd. De citaten verbonden aan de desbetreffende code werden uit alle interviews verzameld en bij elkaar gebracht. Vervolgens werd per code een beschrijving en analyse gegeven op grond van de verzamelde citaten (2.1 t/m 2.4). In de beschrijving van elke code is per respondent een score toegekend. Deze score beschrijft in hoeverre de respondent het kenmerk al dan niet waardeert. Zo staat de score “+” bij een respondent voor het onderschrijven van het begeleidingskenmerk; “±” voor het min of meer onderkennen van het belang; “-” voor het ontkennen van het belang en “x” geeft aan dat er niet aan het kenmerk is gerefereerd. Verschillen in deze scores waren onderwerp van analyse. Waar mogelijk, is geprobeerd deze verschillen te verklaren vanuit verschillen in de begeleidingssituaties of de groep respondenten (leerkrachten of begeleiders). Deze beoordeling van de gegevens is door één onderzoeker uitgevoerd.

Tenslotte zijn op grond van deze beschrijvingen en analyse conclusies getrokken die hebben geresulteerd in een beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek (2.5).

In het tweede hoofdstuk zullen de uitkomsten van deze data-analyse worden gepresenteerd en besproken. Maar eerst zullen in de volgende paragraaf de achtergronden van de geïnterviewden worden beschreven, aangezien de situatie waarin ze het actieonderzoek uitvoeren een rol kan spelen bij de interpretatie en analyse van de gegevens.

1.2 Achtergronden

De leerkrachten, intern begeleiders en de begeleiders van actieonderzoek, die voor dit onderzoek zijn geïnterviewd, hielden zich in drie verschillende situaties met actieonderzoek bezig. Voordat de uitkomsten van de interviews verder zullen besproken, zullen deze drie situaties kort worden toegelicht, zodat de resultaten in hun context kunnen worden geïnterpreteerd.

Ten eerste werden er vijf leerkrachten en twee begeleiders van de *Pabo Eindhoven* geïnterviewd. De leerkrachten voerden hier in het kader van een opleiding tot intern begeleider een actieonderzoek uit naar iets wat binnen de praktijk van hun school speelde. Het actieonderzoek werd hier vooral gebruikt

om de aankomende intern begeleiders te leren reflecteren op hun handelen en op hun eigen rol binnen veranderingen. Het actieonderzoek werd nadrukkelijk als een persoonlijk proces gezien, waarin kritisch werd gekeken naar de eigen waarden, opvattingen en beroepsidentiteit. Zodoende stond het proces van professionele ontwikkeling centraal. De uitkomsten en het product van het actieonderzoek werden als waardevol voor de eigen schoolpraktijk ervaren. Het proces van het actieonderzoek en hun eigen leerproces stonden echter centraal in de uiteindelijke evaluatie en beoordeling binnen de opleiding. De begeleidingssessies waren vormgegeven in vijf bijeenkomsten van twee en een half uur. Het was het eerste jaar dat actieonderzoek op deze manier werd ingezet en men gaf dan ook aan dat dit een min of meer experimentele fase betrof. Dit bracht met zich mee dat in de begeleidingssituatie de stappen van het actieonderzoek niet altijd expliciet naar voren werden gebracht. De begeleidingssituatie van de Pabo Eindhoven zal in dit stuk verder worden aangeduid als *begeleidingssituatie 1*.

Ten tweede zijn er drie leerkrachten, cq. intern begeleiders, geïnterviewd, die deelnamen aan de masteropleiding “Special Educational Needs”. Deze tweejarige opleiding wordt in een samenwerkingsverband tussen *Fontys OSO* (Opleidingscentrum Speciaal Onderwijszorg, Tilburg) en de *universiteit van Roehampton* aangeboden. Ter afsluiting van deze academische studie voerden zij een actieonderzoek uit naar een praktijksituatie. Het actieonderzoek werd hier gebruikt als afstudeeronderzoek. In deze situatie stond de uitvoering en verslaglegging van het actieonderzoek centraal. Het proces van het actieonderzoek werd voornamelijk aan de leerkrachten zelf over gelaten. Het product en de uitkomst van het actieonderzoek waren voor de school en de intern begeleider van belang, maar werden in deze begeleidingssituatie buiten beschouwing gelaten. De totale begeleidingstijd per student bedroeg 8 uur, waarbij de begeleidingssessies waren vormgegeven in een drietal bijeenkomsten van 20 minuten. In deze bijeenkomsten waren zowel de begeleider uit Fontys OSO als de begeleider uit Roehampton aanwezig. In de tussentijd kon er worden gecorrespondeerd met de begeleidster van Fontys OSO en werden enkele colleges omtrent actieonderzoek aangeboden. Dit was het tweede jaar dat binnen dit samenwerkingsverband op deze manier actieonderzoek werd ingezet. De begeleidingssituatie van de masteropleiding “Special Educational Needs” zal in dit stuk verder worden aangeduid als *begeleidingssituatie 2*.

De derde situatie betrof twee begeleiders binnen *Fontys OSO*, die werden opgeleid in de begeleiding van actieonderzoek. In het eerste jaar van deze cursus hadden ze zelf actieonderzoek moeten uitvoeren en in het tweede jaar moesten ze nu zelf actieonderzoek begeleiden. Deze begeleiding vond plaats in het kader van een promotieonderzoek. Dit onderzoek werd uitgevoerd in het voortgezet onderwijs onder leerkrachten Nederlands. Deze leerkrachten moesten worden begeleid in het uitvoeren van hun actieonderzoek. De twee geïnterviewde begeleiders waren recentelijk gestart met de begeleiding van twee groepen van deze leerkrachten. De rol van de twee begeleiders lag hier vooral in de begeleiding bij de methodes en principes van actieonderzoek. De promovendus nam in de begeleiding de professionele ontwikkeling voor haar rekening. De begeleidingssituatie van Fontys OSO zal in dit stuk verder worden aangeduid als *begeleidingssituatie 3*.

Samenvattend kan dus worden geconcludeerd dat de drie achtergrondsituaties, waarin de geïnterviewden zich bezig hielden met het actieonderzoek, verschilden. In ieder situatie kwam naar voren dat het actieonderzoek nog maar sinds zeer recentelijk werd ingezet. In *begeleidingssituatie 1* van de opleiding tot intern begeleider aan de Pabo Eindhoven werd actieonderzoek vooral gebruikt voor de professionele ontwikkeling van de leerkracht. Het persoonlijke proces stond centraal, maar het actieonderzoek was echter nog in de experimentele fase en zodoende nog niet expliciet in het traject neergezet. In *begeleidingssituatie 2* van de academische masteropleiding “Special Educational Needs”, werd actieonderzoek gebruikt als onderzoeksmethode om het afstudeeronderzoek vorm te geven. De nadruk lag hier meer op een verantwoorde uitvoering en verslaglegging dan op de uitkomsten of de professionele ontwikkeling naar aanleiding van het actieonderzoek. In *begeleidingssituatie 3* van de opleiding tot begeleider van actieonderzoek binnen Fontys OSO, richtten de begeleiders zich primair op het proces van de methodische uitvoering van actieonderzoek. Dit alles is samengevat in tabel 1.2.

Tabel 1.2. Begeleidingssituaties

Begeleidingssituatie	Begeleiders	Leerkrachten	Totaal respondenten	Focus
1	2	5	n=7	Professionele ontwikkeling
2	0	3	n=3	Onderzoek&verslaglegging
3	2	0	n=2	Methodische uitvoering
Totaal	n=4	n=8	n=12	

2. Interviews: onderzoeksresultaten

In dit tweede hoofdstuk zullen de onderzoeksresultaten naar aanleiding van de interviews worden besproken. Er zal worden getracht een antwoord te vinden op de centrale onderzoeksvraag: *“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”*.

In het kader van de analyse is allereerst het transcript van de twaalf geïnterviewde respondenten gecodeerd. De gebruikte codes corresponderen met de uit het literatuuronderzoek naar voren gekomen begeleidingskenmerken en begeleidingsthema's (zie 1.1.3.). De verzamelde citaten zijn vervolgens per code geclusterd. Deze verzameling uitspraken heeft als uitgangspunt voor de analyse van de gegevens gediend. In de analyse van de gegevens is per code nadrukkelijk aandacht besteed aan de verschillen tussen respondenten. Dit is ten eerste gedaan door onderscheid te maken tussen leerkrachten en begeleiders en ten tweede door onderscheid te maken in begeleidingssituaties (zie 1.2.). Door het vergelijken van uitspraken tegen de achtergrond van deze verschillen konden de gegevens worden geanalyseerd en konden er conclusies worden getrokken. In de presentatie van de resultaten is er voor gekozen om de resultaten per begeleidingsterrein te bespreken. Deze drie begeleidingsterreinen vloeien voort uit de drie deelvragen van het onderzoek, namelijk:

1. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de taken*?
2. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de communicatie*?
3. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de kennisgebieden*?

Achtereenvolgens worden dus de resultaten besproken voor: het terrein van de taken (2.1.), het terrein van de communicatie (2.2.) en het terrein van de kennisgebieden (2.3). Daarnaast worden in paragraaf 2.4 eventueel nieuwe begeleidingskenmerken overwogen en worden de drie onderzochte begeleidingsthema's besproken. Deze begeleidingsthema's spelen op de achtergrond van al de begeleidingsterreinen en worden zodoende niet onderverdeeld over de terreinen. Verwacht wordt dat de analyse van deze begeleidingsthema's meer inzicht zal geven in het totale beeld van de begeleidingskenmerken. Tijdens de bespreking van de resultaten zal geregeld gebruik worden gemaakt van citaten om de lezer een beeld van de interviews te geven. Waar nodig kan de lezer deze citaten nalezen op de aangegeven pagina van het transcript (wordversie). Aan het slot van iedere paragraaf worden de gegevens samengevat en worden er conclusies getrokken. Dit tweede hoofdstuk eindigt tenslotte met een algemene samenvatting van de uitkomsten en enige conclusies en discussiepunten (2.5). Deze zullen de basis vormen voor de formatieve evaluatie, die in het volgende hoofdstuk (3) wordt beschreven.

2.1. Het terrein van de taken

In deze paragraaf zullen de uitkomsten van de interviews worden besproken ten aanzien van de begeleidingskenmerken op het terrein van de taken. Op dit terrein worden de leerkrachten geholpen om zich de methode van actieonderzoek eigen te maken. Als eerste zullen de interviewresultaten worden gepresenteerd en besproken op basis van de reeds geformuleerde kenmerken, cq. codes (2.1.1.). Bij elk kenmerk zullen de resultaten worden onderverdeeld in de uitkomsten van de

interviews met de begeleiders en de leerkrachten. Vervolgens zullen op basis daarvan enkele conclusies worden getrokken en zal er een samenvatting worden gegeven (2.1.2).

2.1.1. De begeleidingskenmerken

Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek voldoen tijdens de methodische uitvoering van actieonderzoek? In deze paragraaf zal op grond van de interviewresultaten worden geprobeerd om te achterhalen hoe die begeleiding van leerkrachten eruit moet zien wanneer ze de methode van actieonderzoek onder de knie proberen te krijgen. De resultaten zullen achtereenvolgens worden besproken per onderzocht kenmerk. Binnen elk kenmerk zullen de resultaten worden onderverdeeld in de uitkomsten van de interviews met de vier begeleiders en die van de acht leerkrachten.

Expliciteren

Het expliciteren van het beeld en de verwachting van het actieonderzoek door de begeleiding wordt unaniem door de geïnterviewde begeleiders gezien als een kenmerk van de begeleiding van actieonderzoek. De begeleiders bevestigen dat dit expliciteren van de stappen en principes van het actieonderzoek doorgaat gedurende het cyclische proces van het actieonderzoek. Daarnaast wordt aangegeven dat de stappen en achtergronden van actieonderzoek gedurende de onderzoekscyclus moeten worden verduidelijkt. Men ziet het leren van het actieonderzoek als een proces dat zich gaandeweg voltrekt en dat niet in stukken kan worden aangeboden. De begeleider in onderstaand citaat geeft aan dat je actieonderzoek niet even van tevoren leert uit een boek om het dan vervolgens toe te kunnen passen. Het actieonderzoek leer je volgens haar gaandeweg en de begeleider ondersteunt in dit proces.

Begeleider: "... Één docent uit Den Haag bijvoorbeeld die had dat boek al gelezen. En dat is overigens ook mijn ervaring en dan denk je van o hupatee."

Interviewer: "Eitje."

Begeleider: "Ja, maar het drong tot mij pas door op het moment dat ik bezig was dat het niet zo een eitje was. Die informatie die ik dan geef van het actieonderzoek dat bied ik aan op het moment dat ze dat nodig hebben..." (Transcript B4, p.6)

De leerkrachten (6 van de 8) noemen eveneens het belang van dit expliciteren. Uit de antwoorden van de leerkrachten komt naar voren dat wanneer dit beeld en deze verwachtingen van actieonderzoek niet worden geëxpliciteerd dat dit zorgt voor grote onzekerheid. De term actieonderzoek is voor veel leerkrachten beladen. In hun ogen duidt het op iets wat groot, wetenschappelijk en moeilijk is. Ze voelen zich in eerste instantie dan ook niet competent om zoiets uit te voeren. De begeleiding moet dus vanaf het begin af aan helder naar voren brengen wat actieonderzoek inhoudt.

Leerkracht: "...Die term het belaaft teveel."

Interviewer: "Wat belaad je in die term teveel?"

Leerkracht: "Ja, ac-tie-on-der-zoek. En dan lees je al die stappen en dan denk je och daar ben ik vijf jaar mee bezig..." (Transcript L4,5, p.6)

Dwingen

Het voortdurend aanspreken op de uitvoering van concrete activiteiten, om op die manier leerkrachten te "Dwingen" of aan te zetten om actieonderzoek uit te voeren, komt vooral tot uitdrukking in de begeleidingssituaties 1 en 3. Hier brachten alle vier begeleiders naar voren dat ze het belangrijk vonden om de leerkrachten te "Dwingen" voortdurend na te denken over wat ze hebben gedaan; wat ze hebben geleerd en wat hun volgende actie zou kunnen zijn. Na elke bijeenkomst spoorden ze de leerkrachten aan om de volgende actie te plannen, zodat deze in de volgende bijeenkomst kon worden besproken.

De vijf leerkrachten uit begeleidingssituatie 1 ervoeren deze vorm van dwingen eveneens als steunend in hun actieonderzoek. Dit komt echter niet ter sprake in de interviews met de drie

"Laat vernieuwing groeien!"

leerkrachten (L6,L7,L8)) uit begeleidingssituatie 2 . Een mogelijke oorzaak ligt in het feit dat de drie geïnterviewde leerkrachten aangeven dat de begeleiding zich in hun situatie veel minder bezig houdt met het proces van actieonderzoek (zie 1.2.). Het eigen maken en de uitvoering van dit proces van actieonderzoek wordt vooral als de verantwoordelijkheid van de student gezien. De begeleiding ziet het dus ook veel minder als haar taak om de leerkrachten voortdurend aan te spreken op of te dwingen tot het uitvoeren van activiteiten. Hierbij moet worden aangetekend dat uit de interviews met leerkracht 6 en 7 naar voren komt dat ze deze verantwoordelijkheid als een zware opgave ervoeren, terwijl leerkracht 8 deze verantwoordelijkheid in het geheel niet als een belemmering voelde.

Leerkracht: "Het is, als ik even heel eerlijk ben, dan heb ik de neiging om te zeggen dat de begeleiding nog meer gericht is op het product dan op het proces."

Interviewer: "Als ik het zo hoor dan is er weinig tijd voor het proces."

Leerkracht: "Ja, en dat moet je echt allemaal zelf doen. En wat dat betreft heb ik de afgelopen maanden al een aantal keren verzucht van ooh wat heb ik het mezelf moeilijk gemaakt."

Interviewer: "Want wat had je liever gewild? Had de begeleider daar iets aan kunnen doen even ideaal gezien?"

Leerkracht: "Ja, ik denk het. Ik had graag intensiever begeleid willen worden en dan vooral op dat stuk kritische reflectie. Want dat is iets waar ik mezelf op dit moment wel heel erg aan overgeleverd voel..."

Leerkracht: "... En dat is wel een stuk waar ik me een "lone ranger" in heb gevoeld." (Transscript L6, p.5)

De verantwoordelijkheid voor het proces drukt dus zwaar op bovenstaande leerkracht en ze voelt zich hierin alleen staan. Ze geeft aan dat ze tijdens de uitvoering van actieonderzoek meer hulp nodig heeft van de begeleiding. In het volgende citaat geeft leerkracht 8 aan waar volgens haar een mogelijke verklaring ligt voor dit verschil.

Leerkracht: "...Als ik mijzelf daarnaast zet, denk ik dat ik niet verwachtingen had als zodanig van mijn begeleider. Zo benader ik de tutorial dus ook niet. Ik benader ze meer van inspireer me, activeer me en in die zin wel van verwoord ik het correct. Ik ervaar het onderzoek wel echt als mijn onderzoek en mijn verantwoordelijkheid..." (Transscript L8, p.8)

Een mogelijke verklaring voor dit verschil ligt volgens leerkracht 8 dus in hoe zij haar onderzoek en begeleiding benadert en ervaart. Volgens haar heeft zij andere verwachtingen van haar begeleiding en is veel meer gewend om zelf sturing te geven aan haar eigen proces, zoals blijkt uit het onderstaande citaat.

Leerkracht: "Ik ervaar het als heel ontspannen, maar mijn medestudenten ervaren dat heel anders. Ik ben vrij jong, ik heb vrij recent nog gestudeerd, dus ik heb wat minder moeite met de docent-student rol dan sommige anderen."

Interviewer: "En hebben die anderen dan moeite met die docentrol?"

Leerkracht: "Ja, die vinden het vaak nog heel prettig als het heel concreet is van dit lijstje dat. Dat is toch op een oudere manier leren. Terwijl ik al eerder geconfronteerd ben met POP, met reflecteren. Mijn medestudenten hebben vaak nog klassikaal onderwijs gehad."

Interviewer: "Die verwachten wat anders."

Leerkracht: "Ja, dus mijn verwachting t.a.v. de begeleiders was ook meer van mijn begeleiders dat ze vragen gingen stellen. De verwachting klopte bij mij." (Transscript L8, p.6)

Concluderend is een kenmerk van de begeleiding dus dat ze dwingt of aanspoort tot het uitvoeren van en nadenken over concrete activiteiten binnen het actieonderzoek. Tegelijkertijd lijkt de mate waarin de begeleiding "dwingt" mogelijk verschillend te zijn voor de leerkrachten. Leerkracht 6 heeft hier duidelijk meer behoefte aan dan Leerkracht 8. De mate van "Dwingen" door de begeleiding wordt dus mogelijk bepaald door de mate waarin de leerkracht in staat is om zelf sturing te geven aan het onderzoeksproces.

Stimuleren

Het stimuleren om leerkrachten zelf na te laten denken en invulling te geven aan het proces van actieonderzoek wordt door alle vier de begeleiders als een belangrijk kenmerk van de begeleiding

genoemd. Zij lijken deze stimulans onder andere te zien als de mate waarin ze leerkrachten ruimte geven om zelf invulling te geven aan hun actieonderzoekproces.

Begeleider: "...Ik zou mensen meer ruimte en tijd geven in die eerste fase, om voor zichzelf eens te kijken wat wil ik en laat ik dan nog eens wat proberen wat blijkt te mislukken..."

Interviewer: "De ruimte om fouten te maken."

Begeleider: "Ja,..." (Transscript B2, p.5,6)

De ruimte krijgen om in de eerste fase zelf invulling te geven aan en na te denken over actieonderzoek wordt dus belangrijk gevonden. De vraag is echter wel hoe groot deze ruimte moet zijn, wil dit als stimulerend worden ervaren.

Begeleider: "Ik zou ze sneller focussen op hun onderwerp. Ik heb ze nu te lang laten freewheelen, van dit kanen dat kan. En ik dacht van nou ik heb nog even tijd dus laat ze nog maar even nadenken. Dat levert niet echt iets op.(Transscript B4, p.2)

Zoals blijkt uit het bovenstaande citaat moet het geven van ruimte wel leiden tot het uitvoeren van concrete activiteiten en niet tot een passief blijven nadenken, want dat levert niets op. Het stimuleren door de begeleiding lijkt dan ook mogelijk te liggen in het creëren van ruimte waarin men een eigen invulling kan geven aan het actieonderzoekproces en daarbij ook de ruimte krijgt om fouten te mogen maken.

Op één na wordt dit "Stimuleren" echter niet genoemd door de leerkrachten. In begeleidingssituaties 1 en 2 zou een mogelijke verklaring gezocht kunnen worden in het feit dat het actieonderzoek in een opleidingssituatie plaatsvindt (zie 1.2.). De leerkrachten moeten dus vanuit de opleidingseisen sowieso de verantwoordelijkheid op zich nemen waardoor de noodzaak van stimuleren afneemt. Toch geeft één van de leerkrachten aan dat zij deze stimulans wel verwacht in de begeleidingsbijeenkomsten. Het gaat haar daarbij niet om het stimuleren om de verantwoordelijkheid voor het actieonderzoek op zich te nemen, maar zij geeft aan dat ze vooral een stimulans op het gebied van de invulling van het actieonderzoek verwacht.

Flexibel afstemmen

Drie begeleiders geven aan dat een flexibele houding van de begeleider in het actieonderzoek ten aanzien van de persoon en de situatie belangrijk zijn. Deze flexibiliteit wordt enerzijds omschreven als het flexibel inspringen op de persoonlijke leerstijl en situatie van de leerkracht en anderzijds als het geven van ruimte aan leerkrachten om hun actieonderzoek in hun eigen situatie vorm te geven. Een begeleider (B2), die zelf methodoloog is geweest, nuanceert dit beeld nog verder. Hij geeft namelijk aan dat hij zich enerzijds flexibel opstelt doordat hij iedere leerkracht de ruimte wil geven om fouten te maken, maar anderzijds is hij strikt in zijn opvattingen over hoe actieonderzoek er in de basis uit moet zien. Het "Flexibel afstemmen" gebeurt dus binnen een gekozen methodische raamwerk waar men niet van afwijkt. Bij één begeleider (B3) komt de voorkeur voor dit "Flexibel afstemmen" niet heel duidelijk naar voren. Zij merkt echter wel op dat de begeleiding van actieonderzoek afhangt van de situatie waarin het wordt aangeboden. In haar geval beperkt de opleidingssituatie haar ruimte om de methode van actieonderzoek af te stemmen op de individuele situatie van de leerkracht. Ze geeft aan dat dit in een context zonder een eindbeoordeling vanuit de opleiding misschien beter zou kunnen. In die zin zegt ze dus wel iets over de noodzaak van het "Flexibel afstemmen" op de situatie waarin het actieonderzoek wordt gebruikt. In haar geval zorgt de specifieke opleidingssituatie ervoor dat ze de methode moet afstemmen op de eisen die deze opleiding aan de leerkrachten stelt.

Tevens refereren vijf van de acht leerkrachten aan deze flexibiliteit van de begeleiding. De waardering lijkt vooral te liggen in een begeleiding die zich flexibel opstelt ten opzicht van de methode van actieonderzoek in de specifieke situatie van de leerkracht.

Leerkracht: "Nou je moet dus niet een begeleider die rigide een idee heeft van zo moet het en niet anders. Je hebt kaders en binnen die kaders moet je blijven. Maar in die kaders is zo ontzettend veel ruimte, maar die ruimte is zo ontzettend moeilijk want het dwingt jou om die ruimte zelf op te vullen met verklaring, uitleg."(Transscript L8, p.10)

De flexibele begeleider die de leerkracht in zijn actieonderzoek de bovenstaande ruimte geeft, geeft de leerkracht dus ook meer verantwoordelijkheid. Zoals reeds bij het kenmerk “*Dwingen*” werd opgemerkt, wordt een te grote mate van deze verantwoordelijkheid door sommige leerkrachten als belemmerend ervaren. Van de leerkrachten die dit punt niet ter sprake hebben gebracht, komen er twee uit begeleidingssituatie 2. Net als bij het vorige kenmerk wordt hier een mogelijke verklaring gevonden in het feit dat het eigen maken van de methode van actieonderzoek hier grotendeels de verantwoordelijkheid lijkt te zijn van de leerkracht zelf. Bovendien heeft de begeleiding weinig begeleidingstijd (zie 1.2.). Zodoende komt het kenmerk “*Flexibel afstemmen*” op de situatie van de leerkracht hier wellicht minder snel naar voren.

Concluderend lijkt de flexibiliteit van de begeleider er dus in te liggen in het goed af stemmen op enerzijds de specifieke situatie waarin het actieonderzoek wordt uitgevoerd en anderzijds op de individuele behoeftes aan ruimte en verantwoordelijkheid in het actieonderzoek. Bovendien vindt deze afstemming plaats binnen de grenzen van een afgesproken methodisch raamwerk voor het actieonderzoek.

Deskundig zijn

De begeleiders onderstrepen vrijwel unaniem het belang van een begeleiding die deskundig en ervaren is in het uitvoeren van actieonderzoek. Zij vinden het belangrijk dat de begeleiding zelf actieonderzoek heeft uitgevoerd aangezien actieonderzoek sterkt verschilt van de hun bekende onderzoeksbenaderingen.

Interviewer: “Dus u ziet het wel als een voordeel dat u zelf actieonderzoek hebt gedaan?”

Begeleider: “Ik denk ook dat je dat moet doen, want het is toch een heel andere manier van onderzoek dan traditioneel onderzoek.”

Interviewer: “Ja, want wat vindt u het grootste verschil met traditioneel onderzoek?”

Begeleider: “Dat het veel meer procesgericht is en dat het veel meer met jezelf te maken heeft.” (Transscript B3, p. 2)

Bovendien wordt aangegeven dat, als je zelf actieonderzoek hebt uitgevoerd, je het proces beter kunt begrijpen en aanvoelen. Op deze manier ben je op jouw beurt weer beter in staat om de leerkracht in zijn proces te begeleiden.

Begeleider: “...Kijk ik weet nu wel waar ze tegenaan lopen want daar ben ik zelf tegenaan gelopen. Die hele procesgang en dat je denkt wat is dit nu eigenlijk en ik heb nog helemaal geen product.”

Interviewer: “Je begrijpt die verwarring.”

Begeleider: “Die echt extreme verwarring af en toe. Waar ik zelf vreselijk veel last van had, ook vanuit die oude onderzoekstraditie....” (Transscript B4, p. 3,4)

Ook het merendeel van de leerkrachten (5 van de 8) benoemt deze deskundigheid als een kenmerk van de begeleiding. Zij geven bovendien aan dat een begeleiding die zelf actieonderzoek heeft uitgevoerd respect afdwingt en vertrouwen schept bij de leerkrachten die ze begeleiden. Zoals blijkt uit het onderstaande citaat ziet de leerkracht een samenhang tussen deze deskundigheid en de openheid van de begeleiding en het vertrouwen in de begeleidingssituatie.

Leerkracht: “...Dat hij ook weet wat er speelt, ook in het actieonderzoek, waar hij tegenaan is gelopen en dat hij jou ook tips kan geven. Ook een vorm van je een beetje kwetsbaar opstellen naar je studenten, van goh ik heb het zelf ook gedaan; ik ben er zelf ook tegenaan gelopen...Dat is weer de vertrouwensband.” (Transscript L4,5, p. 8)

Aanreiken

Het aanreiken van voorbeelden, uitleg of verwijzingen naar methoden en ideeën voor de uitvoering van actieonderzoek wordt door de begeleiding unaniem als een kenmerk gezien. In begeleidingssituatie 1 ligt de nadruk vooral op het aanreiken van modellen en methoden. Zij bieden

onder andere de leercyclus van Kolb aan als hulpmiddel voor het reflecteren op het eigen handelen. In begeleidingssituatie 2 wordt de informatie over o.a. dataverzameling, analyse, ethiek aangereikt in colleges. Één van de begeleiders in begeleidingssituatie 1 geeft eveneens aan dat ze in het begin van een nieuw traject van actieonderzoek een aantal colleges methodologie willen gaan geven. Hij benadrukt daarbij wel dat het niet de bedoeling is om het proces van actieonderzoek op deze manier lineair aan te gaan bieden. Hij wil op deze manier een aantal middelen aanreiken die ze later gedurende het proces zouden kunnen gebruiken.

Begeleider: "...Je wilt eigenlijk waar ze nu tegenaan lopen van te voren zeggen. Zet een paar colleges goed neer en wat voor middelen je nu goed kunt gebruiken bij actieonderzoek. Je voorkomt dan tijdens het proces dat daar problemen door ontstaan. Dan hebben ze het bij de hand." (Transcript B2, p.8)

Ook al de acht leerkrachten ervaren dit "Aanreiken" als een waardevol kenmerk, maar in begeleidingssituatie 2 wijzen ze er wel op dat de timing van dit soort colleges erg belangrijk is. De begeleiding moet de informatie aanreiken op het juiste moment in het proces van hun actieonderzoek.

Leerkracht: "De timing is niet goed en nu zit ik dus te ploeteren en daar heb ik al die boeken ook voor nodig van wat zegt de één erover en wat zegt de ander erover. Je probeert toch je handvatten te zoeken. De informatie die over hoe je onderzoek doet die had ik heel graag in de studieweek van oktober in Roehampton gehad. Gewoon van maandag tot vrijdag colleges over al die onderdelen dan had ik gericht aan de slag gekund en nu heb ik het allemaal zelf moeten uitvinden." (Transcript L6, p.2)

2.1.2. Resultaten en conclusies

In deze paragraaf zullen ten eerste de hierboven beschreven uitkomsten (2.1.1.) worden samengevat. Vervolgens zullen op grond van deze resultaten conclusies worden getrokken

De in 2.1.1. besproken uitkomsten van interviewanalyse worden in de onderstaande tabellen samengevat (1.3. & 1.4.). In tabel 1.3. is te zien hoe de uitkomsten van de gecodeerde interviews zijn verdeeld over de acht leerkrachten en vier begeleiders. Tevens is er een onderscheid aangebracht in de drie verschillende begeleidingssituaties waarin de geïnterviewden zich bevonden. Zoals blijkt uit de kruisjes werd er in de interviews niet aan ieder kenmerk gerefereerd. Daarnaast waren er in sommige interviews kenmerken die niet zo sterk als begeleidingskenmerk naar voren kwamen, deze zijn als "min of meer" aangemerkt met het plus-minus teken.

Tabel 1.3.: Uitkomsten interview begeleidingskenmerken: terrein van de taken

Terrein	Kenmerk	L1	L2	L3	L4	L5	B1	B2	L6	L7	L8	B3	B4
Taken	<i>Expliciteren</i>	+	+	x	+	+	+	+	+	+	x	+	+
	<i>Dwingen</i>	+	+	+	+	+	+	+	x	x	x	x	+
	<i>Stimuleren</i>	x	x	x	x	x	+	+	x	x	+	+	+
	<i>Flexibel afstemmen</i>	x	+	+	+	+	+	±	x	x	+	±	+
	<i>Deskundig zijn</i>	x	x	x	+	+	±	+	+	+	+	+	+
	<i>Aanreiken</i>	+	+	+	±	±	+	+	+	+	+	+	+

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd

L=Leerkracht; B=Begeleider

L1t/mB2=begeleidingsituatie 1; L6t/mL8= begeleidingsituatie 2; B3,B4= begeleidingsituatie 3

In tabel 1.4. op de volgende pagina zijn de uitkomsten van de interviewanalyse samengevat. Er is een onderverdeling gemaakt op basis van de toegekende codes, cq. kenmerken. Tevens zijn de resultaten opgesplitst in twee soorten bronnen, namelijk de begeleiders van actieonderzoek en de leerkrachten die het actieonderzoek uitvoeren.

Tabel 1.4. Samenvatting: terrein van de taken

Terrein	Kenmerk	Samenvatting	
		Begeleiders (<i>n</i> =4)	Leerkrachten (<i>n</i> =8)
Taken (methodische uitvoering van actie-onderzoek)	<i>Expliciteren</i>	Wordt unaniem als een kenmerk van de begeleiding gezien. Het heeft een belangrijke plaats aan het begin van het proces en vindt vervolgens ook gedurende de rest van het cyclische proces steeds weer plaats.	Een grote meerderheid van de leerkrachten ziet dit als een kenmerk van de begeleiding. De explicitering aan het begin van het proces kan onzekere gevoelens tijdens het actieonderzoek terugdringen.
	<i>Dwingen</i>	Alle begeleiders vinden het belangrijk om leerkrachten te dwingen door hen voortdurend aanspreken op de uitvoering van concrete activiteiten.	Hoewel de vijf leerkrachten uit begeleidingssituatie 1 dit dwingen als steunend ervaren, komt uit begeleidingssituatie 2 naar voren dat de mate van dwingen mogelijk wordt bepaald door de mate waarin de leerkracht in staat is om zelf sturing te geven aan het onderzoeksproces.
	<i>Stimuleren</i>	Alle begeleiders vinden het stimuleren van belang. Zij zien dit stimuleren als het creëren van ruimte waarin de leerkracht een eigen invulling kan geven aan het actieonderzoeksproces en daarbij ook de ruimte krijgt om fouten te mogen maken.	Het stimuleren wordt door slechts één leerkracht genoemd als kenmerk. De behoefte aan stimulans lijkt af te hangen van de situatie. In begeleidingssituatie 1 en 2 moeten de leerkrachten vanuit de opleidingseisen invulling geven aan het actieonderzoek. Hierdoor verschuift de behoefte aan stimulans naar de achtergrond.
	<i>Flexibel afstemmen</i>	Drie van de begeleiders noemen flexibiliteit als begeleidingskenmerk en omschrijven het enerzijds als het flexibel inspringen op de persoonlijke leerstijl en situatie van de leerkracht en anderzijds als het flexibel omgaan met individuele behoeftes aan ruimte, zelfstandigheid en dwang. Het afstemmen gebeurt echter wel binnen de kaders van de methode.	Vijf van de acht leerkrachten vindt flexibiliteit een kenmerk van de begeleiding. De waardering lijkt vooral te liggen in een begeleiding die zich flexibel opstelt ten opzicht van de methodische uitvoering van actieonderzoek in de specifieke situatie van de leerkracht.
	<i>Deskundig zijn</i>	Alle begeleiders vinden dat de begeleiding deskundig en ervaren moet zijn in de methodische uitvoering van actieonderzoek.	Vijf van de acht leerkrachten onderschrijft het belang van een deskundige begeleiding. Er wordt genoemd dat een deskundig begeleider respect afdwingt, vertrouwen schept en dat het de openheid in de begeleidingssituatie kan bevorderen.
	<i>Aanreiken</i>	De begeleiders zien het “Aanreiken” unaniem als een kenmerk van een goede begeleiding.	Vrijwel alle leerkrachten vinden dat de begeleiding op het juiste moment in het proces relevante middelen moet aanreiken.

Samenvattend kan worden gezegd dat de grootste overeenstemming bij zowel de begeleiders als de leerkrachten wordt gevonden over de kenmerken “*Expliciteren*”, “*Deskundig zijn*” en “*Aanreiken*”(tabel 1.3). Hieruit zou opgemaakt kunnen worden dat de geïnterviewden het van groot belang vinden dat de begeleiding vanuit haar deskundigheid op het gebied van actieonderzoek het beeld en de verwachting van actieonderzoek duidelijk naar voren brengt en relevante ondersteuning aanreikt. Verder leggen de leerkrachten nog een extra accent op de explicitering aan het begin van het proces. Dit is volgens hen met name in het begin van het proces van belang, aangezien veel leerkrachten dan blijken te kampen met sterke gevoelens van onzekerheid over hun actieonderzoek.

Er komt een heel duidelijk verschil tussen de begeleiders en de leerkrachten naar voren bij het begeleidingskenmerk “*Stimuleren*”; waar alle begeleiders dit als kenmerk noemen, haalt slechts één

leerkracht dit begeleidingskenmerk aan (tabel 1.3.). Er zijn twee mogelijk interpretaties van dit verschil. De eerste is dat de leerkrachten het stimuleren door de begeleiding niet als zodanig ervaren of zich er bewust van zijn. De tweede mogelijke uitleg is dat dit kenmerk sterk afhangt van de leerkracht en zijn begeleidingssituatie. De geïnterviewde leerkrachten bevonden zich namelijk allen in een opleidingstraject, waarbij het actieonderzoek diende als toetsinstrument (zie paragraaf 1.2.). Doordat het actieonderzoek voor hen bepaalt of ze hun opleiding succesvol afronden, zullen ze als vanzelfsprekend dit actieonderzoek goed willen vormgeven. Het stimuleren daartoe is voor hun gevoel dan wellicht veel minder aan de orde en verschuift naar de achtergrond.

Het kenmerk "*Dwingen*" wordt door alle begeleiders en leerkrachten genoemd, behalve door de leerkrachten uit begeleidingssituatie 2. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in deze tweede begeleidingssituatie wordt benadrukt dat de leerkrachten zelf verantwoordelijk zijn voor het eigen maken en uitvoeren van het actieonderzoek. Vanuit deze verantwoordelijkheid voerden de drie geïnterviewde leerkrachten hun actieonderzoek uit en kwam het aanzetten tot de uitvoering van dergelijke activiteiten niet ter sprake.

Tenslotte noemen drie van de begeleiders en vijf van de leerkrachten "*Flexibel afstemmen*" als een begeleidingskenmerk. Er lijkt tussen de twee groepen overeenstemming te bestaan in het feit dat de begeleiding in het aanleren van de methode van actieonderzoek flexibel moet afstemmen op de specifieke situatie waarin de leerkracht verkeert en zijn individuele behoeftes aan ruimte, zelfstandigheid en dwang. Deze afstemming vindt bovendien plaats binnen de grenzen van een afgesproken methodisch raamwerk voor het actieonderzoek. Twee leerkrachten uit begeleidingssituatie 2 verwijzen echter niet naar dit kenmerk. Evenals bij het kenmerk "*Dwingen*" lijkt hiervoor een verklaring te worden gevonden in de begeleidingssituatie (zie 1.2.). Aangezien de leerkrachten hier geacht worden zelf het actieonderzoek eigen te maken en de begeleiding slechts weinig begeleidingstijd heeft, lijkt het "*Flexibel afstemmen*" op de situatie van de leerkracht veel minder aan de orde te zijn.

Een punt wat verder nog opvalt in de analyse is de onderlinge relatie tussen de kenmerken. Dit komt duidelijk naar voren op het punt van de deskundigheid. Een begeleider die "*Deskundig*" is, lijkt een voorwaarde te zijn voor het "*Expliciteren*" en het "*Aanreiken*" en wellicht ook voor de andere kenmerken. Vanuit zijn of haar deskundigheid reikt ze relevante middelen aan en expliciteert ze het beeld en de verwachting van actieonderzoek. Misschien ligt het verschil in het feit dat "*Deskundig zijn*" meer het karakter van kennis heeft en de andere kenmerken meer het karakter lijken te hebben van vaardigheden. Vanuit de deskundige kennis van de methodische uitvoering van actieonderzoek kan de begeleiding op het terrein van de taken vaardigheden ontplooien, zoals: "*Expliciteren*", "*Dwingen*", "*Stimuleren*", "*Flexibel afstemmen*" en "*Aanreiken*". Daarnaast lopen de kenmerken ook in elkaar over en beïnvloeden elkaar. Zo moet een begeleider, die "*Flexibel afstemt*" op de juiste momenten kunnen "*Stimuleren*" en "*Dwingen*" en andersom kan een begeleider alleen effectief dwingend of stimulerend optreden als hij flexibel inspringt op de individuele behoefte van de leerkracht aan deze stimulans of dwang. De kenmerken lijken dus verschillende aspecten te vertegenwoordigen, maar kunnen niet los van elkaar worden gezien.

Concluderend komt dus uit de onderzoeksresultaten op het terrein van de taken een beeld naar voren dat de begeleidingskenmerken uit onderzoeksfase 1 grotendeels bevestigd. Daarnaast brengt het de nodige nuances aan. Ten eerste lijkt naar voren te komen dat de mate van "*Flexibel afstemmen*", "*Dwingen*" en "*Stimuleren*" afhangt van de situatie waarin het actieonderzoek wordt aangeboden. In de opleidingssituatie van begeleidingssituatie 2 (en in minder mate begeleidingssituatie 1) waar de leerkrachten vanuit de opleidingseisen het actieonderzoek vormgeven, verschuift de noodzaak van deze drie kenmerken wellicht wat meer naar de achtergrond. Men maakt zich hier het actieonderzoek eigen, omdat het simpelweg een opleidingseis is en het als zodanig wordt beoordeeld. Het "*Stimuleren*", "*Dwingen*" of "*Flexibel afstemmen*" wordt nog wel gewaardeerd, maar uiteindelijk is het deze opleidingseis en de beoordeling die de leerkrachten sowieso aanzet tot het eigen maken van actieonderzoek. Ten tweede kan worden geconcludeerd dat de kenmerken elkaar overlappen en beïnvloeden. Ze lijken verschillende aspecten van de begeleiding te vertegenwoordigen, maar kunnen niet los van elkaar worden gezien. Ten slotte wordt opgemerkt dat het kenmerk "*Deskundig zijn*" een kenniskarakter lijkt te hebben en de andere kenmerken meer een karakter van vaardigheden. Vanuit die deskundige kennis van de methodische uitvoering van actieonderzoek lijken de vaardigheden door

de begeleiding te kunnen worden ontplooid. Deze conclusie is vormgegeven in tabel 1.5.

Tabel 1.5. Terrein van de taken: onderverdeling begeleidingskenmerken

Vaardigheden	Expliciteren	Dwingen	Stimuleren	Flexibel afstemmen	Aanreiken
Kennis	Deskundig zijn				

2.2. Het terrein van de communicatie

In deze paragraaf worden de uitkomsten besproken ten aanzien van de kenmerken die de begeleiding vertoont in hun interactie met de leerkrachten. Als eerste zullen de interviewresultaten worden gepresenteerd en besproken op basis van de reeds geformuleerde kenmerken, cq. codes (2.2.1.). Bij elk kenmerk zullen de resultaten worden onderverdeeld in de interviewuitkomsten van de begeleiders en de leerkrachten. Vervolgens zullen enkele conclusies ten aanzien van de begeleidingskenmerken worden getrokken en de uitkomsten worden samengevat (2.3.2).

2.2.1. De begeleidingskenmerken

Hoe stelt de begeleiding zich op wanneer ze leerkrachten begeleiden in hun actieonderzoek? In deze paragraaf zullen de kenmerken worden beschreven van de begeleiding wanneer ze met de leerkrachten communiceren over hun actieonderzoek. De resultaten zullen achtereenvolgens worden besproken per onderzocht kenmerk.

Kritisch zijn

Het stimuleren van reflectief denken door het stellen van kritische vragen werd door alle vier de begeleiders als een belangrijk begeleidingskenmerk gezien in de interactie met de leerkrachten.

Dit werd tevens genoemd door de acht geïnterviewde leerkrachten. Één van de leerkrachten verwoordde het heel helder in het onderstaande citaat.

Leerkracht: "...het is met name de kritische vragen die ze stelde: "Waarom? Wat denk je ermee te bereiken? Wat doe je als?" Waardoor eigenlijk met name je eigen denkproces geactiveerd werd. Dus niet zo zeer van zo moet het en zo moet het niet... Je wilt niet een begeleider die zegt het is goed of het is fout. Je wilt dat een begeleider die met jou mee beweegt, maar die wel jou spiegel blijft."
(Transscript L8, p.2,3)

Het reflecteren, of zoals de leerkracht het in het bovenstaande citaat letterlijk vertaalt in spiegelen, wordt dus gezien als het doel van die kritische houding. Bovendien onderstreept één van de leerkrachten dat die kritische houding van de begeleider niet zozeer tot uiting komt in kritisch commentaar op iemands handelen als wel in kritisch luisteren en vragen.

Interviewer: "Als je naar haar kijkt als begeleidster in het communiceren. Wat vind je dan de belangrijkste dingen die ze in zo een verhaal van actieonderzoek goed doet?"

Leerkracht: "Ze laat iedereen gewoon in hun waarde. Ze bekritiseert je handelen niet. Ze kijkt echt naar het overkoepelend kopje bij jezelf. Ze kijkt niet van oh je had zo moeten reageren. Maar meer van wat wilde je ook weer bereiken? Hoe past dit daarin? Hoe kunnen we daarnaar toe werken? Daar helpt ze je mee, want anders blijf je teveel in je handelen hangen. En dan ga je eigenlijk niet naar je identiteit en naar je waarden en normen. En daar helpt ze wel heel erg mee en dat doet ze qua communiceren heel sterk. Precies de juiste vragen stellen."(Transscript L4,5, p. 5)

In het bovenstaande citaat spreekt de leerkracht heel duidelijk haar waardering uit voor de vragende manier waarop de begeleider haar helpt om te reflecteren op zichzelf. Ze vestigt bovendien de aandacht op twee andere punten. Ten eerst heeft ze het gevoel dat de begeleidster haar op deze manier meer in haar waarde laat. Ten tweede is ze van mening dat de begeleiding door de kritische vragen haar niet alleen op haar handelen laat reflecteren, maar ook dieper laat reflecteren op haar identiteit en

"Laat vernieuwing groeien!"

waarden en normen.

Expliciteren

Het wederzijds expliciteren van de verwachtingen ten aanzien van het actieonderzoek, de rollen en verantwoordelijkheden werd vrijwel unaniem door de begeleiders genoemd als een waardevol kenmerk van de begeleiding. Zij vonden dat zowel de begeleiders als de leerkrachten de kans moeten krijgen om hun verwachtingen, rollen en verantwoordelijkheden naar elkaar toe te expliciteren. De begeleiders reageerden bovendien positief op de mogelijkheid dat deze verwachtingen, rollen en verantwoordelijkheden door de begeleiding worden opgetekend in een zogenaamd begeleidingsprotocol. Eén van de begeleiders merkt hierbij wel op dat dit in de begeleidingssituatie vraagt om vertrouwen en een veilige sfeer. Hij ziet hier het begeleidingsprotocol dan ook tevens als middel om afspraken te expliciteren die dit vertrouwen en deze veilige sfeer waarborgen.

Begeleider: "Er staat in dat je in een groepssupervisie situatie bezig bent met je eigen ontwikkeling en dat je daarin kwetsbaar bent. Je belooft op papier dat je elkaar ondersteunt en dat je de zaken binnen de groepssupervisie houdt."

Interviewer: "Dus om het vertrouwen en de veilige sfeer te waarborgen."

Begeleider: "Ja, dat betekent dus ook dat er in verslagen geen namen mogen komen. Het is een uitermate belangrijk aspect dat wil je je ontwikkelen dat dat in een veilige situatie kan. Het stelt op zich niks voor, maar zo getekend heeft het toch betekenis." (Transscript B2, p.14,15)

Ook alle leerkrachten onderschreven het belang van deze vorm van expliciteren door de begeleiding. Zij vonden eveneens het begeleidingsprotocol een nuttig hulpmiddel daarbij.

Interviewer: "Zou het ook helpen als ze aan het begin van bijvoorbeeld zo een onderzoekssetting om de tafel gaan zitten en een soort begeleidingsprotocol maken waarin ze zetten dit verwachten we jou en dit is jouw verantwoordelijkheid, dit is jouw initiatief en dit is jouw rol en aan de andere kant mag de student ook zeggen van ik kan dit bij de begeleider neerleggen dat dat je rol is zo zou ik het graag zien en dat je daarover kan praten en dan uiteindelijk tot iets gezamenlijks komt."

Leerkracht: "Dat zou geweldig zijn...." (Transscript L7, p.8)

Dit wederzijds expliciteren wordt gezien als iets dat vanaf het begin af aan moet worden gedaan, maar niet als iets dat vast blijft staan voor de rest van het proces. De verwachtingen en overeengekomen rollen en verantwoordelijkheden kunnen in samenspraak worden bijgesteld.

Interviewer: "Zou het hebben geholpen als je in het begin een begeleidingsprotocol t.a.v. de verwachtingen had gebruikt?"

Leerkracht: "Bedoel je dat je het daar samen de eerste bijeenkomst over gaat hebben, maar samen vast gaat leggen? Dat vind ik wel goed. Wat de mogelijkheden zijn en dat je dat kunt bijstellen. Ik denk dat dat een heel goed concept is. Ik denk dat dat per groepje heel anders kan zijn wat je verwacht. Ja, een begeleider die zich ook open opstelt. Je hebt misschien ook begeleiders die zich opstellen van zo doen we het niet, want anders krijg je je papertje niet. Maar het is ook fijn als een begeleider aan je vraagt: "En voldeed het aan jullie verwachtingen, gaan jullie ook voldaan weg? Nu kun je het zeggen, want ik sta ervoor open." Dat hij dat heel even aangeeft van dat kan bij mij. Dat is ook heel belangrijk." (Transscript L4,5, p. 9,10)

De leerkracht in het voorafgaand citaat geeft tevens de relatie aan met de openheid van de begeleider. De begeleider moet zich open opstellen ten aanzien van de verwachtingen die de leerkrachten hebben en gedurende het proces open blijven staan voor eventuele aanpassingen. Deze open houding van de begeleiding wordt bij het volgende kenmerk verder besproken.

Open opstellen

Alle begeleiders onderscheiden een gelijkwaardige, open opstelling als een kenmerk van de begeleiding. Ze geven daarbij aan dat de rol van deze begeleiding verschilt met de traditionele docentrol. De open houding veronderstelt een gelijkwaardige opstelling van de begeleiding ten opzicht

van de leerkrachten. Vanuit deze open houding denkt de begeleiding mee, discussieert en geeft advies. Kortom, ze stelt zich veel meer op als een expert collega.

Interviewer: "Dan ben je wel heel open."

Begeleider: "Dus dan wisten ze ook dat ik nadenk hoe is dat verlopen en dat vinden ze heel leuk, want al ben je docent, je zoekt samen naar oplossingen. Er zit geen hiërarchische rol in. Je hebt een andere plek in die groep."

Interviewer: "Wat is uw plek in de groep?"

Begeleider: "Mijn plek is eigenlijk voornamelijk iemand die ondersteunend is, die mensen helpt om de volgende stap te zetten en daarbij wel een aantal dingen aangeeft omdat het een opleiding is."

Interviewer: "Je bent min of meer expert collega."

Begeleider: "Ja." (Transcript B2, p.10)

Hierbij aansluitend wordt aangegeven dat er een wisselwerking is tussen deze open houding en de veilige sfeer van vertrouwen in een groep. De open opstelling van de begeleiding stimuleert enerzijds deze veilige sfeer en anderzijds zal een veilige sfeer de openheid in de begeleidingssituatie weer verder bevorderen.

Begeleider: "Je moet jezelf als begeleider ook blootgeven."

Interviewer: "Op die manier wel je vertrouwen."

Begeleider: "Ik denk dat de traditionele docent opstelling niet tot leren aanzet. Maar het zet alleen maar tot leren aan als de mensen begeistert raken van waarmee ze bezig zijn, omdat ze dingen kiezen die voor hen betekenis hebben. Docerend kom je daar niet. Dat betekent dat de rol van docent dus niks oplevert. Rol van iemand die mee nadenkt, die wel expert is, maar die niet de traditionele rol van docent heeft dat is prettiger dat is rustiger dat geeft ook een beter klimaat." (Transcript B2, p.11)

Op één na noemen de leerkrachten deze open houding eveneens als een belangrijk kenmerk van de begeleiding. Uit deze interviews kwam nog een andere relatie naar voren, namelijk die tussen de open houding van de begeleiding en de wederzijdse explicitering van verwachtingen. Deze relatie is reeds besproken onder het kenmerk "Expliciteren".

Dwingen

Het dwingen door het maken van concrete afspraken ten aanzien van de voorbereiding en voortgang wordt door vrijwel alle begeleiders gezien als een noodzakelijk kenmerk van de begeleiding van actieonderzoek. Één van de begeleiders gaf aan dat concrete afspraken voor de afronding van het actieonderzoek als dwang konden worden gebruikt.

Interviewer: "...Je moet een leerkracht soms ook even kunnen dwingen."

Begeleider: "Ja, ik denk dat ik nou in die fase ben."

Interviewer: "Hoe doe je dat? Hoe pak je dat aan? Want je wilt toch niet helemaal toch niet helemaal tegen dat sociaal constructivisme ingaan. Je wilt toch een beetje het initiatief bij die docent laten. Hoe kan je die nou dwingen dat hij dat toch eens gaat aanpakken?..."

Begeleider: "Ja, daar ben ik door de loop der jaren natuurlijk wel handig in geworden hè: 20 juni is gewoon de afrekening hè. Dan is de presentatie." (Transcript B1, p.14)

Op twee na kwam uit de interviews met de leerkrachten eveneens naar voren dat ze het waarderen als de begeleiding hen dwingt om gegevens vast te leggen, bijvoorbeeld in een logboek of logvel, en aanstuurt op het maken van concrete afspraken voor de uitvoering van hun actieonderzoek.

Leerkracht: "Ik vond vooral dat ze me scherp hielden. Waar hun begeleiding vooral op zit is dat ze heel duidelijk een aanzet geven in het documenteren en formuleren van de gegevens. Daar zit wel heel duidelijk een stok achter de deur van ja je moet het opleveren voor je volgende tutorial." (Transcript L8, p.5)

Naast het documenteren en het maken van concrete afspraken voegde één van de leerkrachten nog een ander aspect aan het dwingen toe, namelijk het dwingen tot het stellen van kritische vragen.

Interviewer: "Hoe zou zo een tutor zich dan moeten opstellen in zo een meeting. Terughoudend?"

Leerkracht: "Nee, hij mag best wel daar de leiding in nemen."

Interviewer: "En op wat voor manier neemt hij dan de leiding?..."

Leerkracht: "Maar leiding nemen als dat iedereen zich houdt aan de afspraken, dus ook als mensen wel of niet dingen hebben ingeleverd. Het is een beetje schools maar ik denk dat het wel helpt. En ook van mensen verlangen dat ze kritische vragen aan elkaar stellen." (Transscript L7, p.13,14)

Doelgericht zijn

Slechts één van de begeleiders brengt naar voren dat deze het belangrijk vindt dat de begeleiding zorgt voor een goede planning en een goed (tijd)management van de bijeenkomsten. In de andere drie interviews komt dit niet zo expliciet naar voren.

Dit komt echter wel in zeven van de acht interviews met de leerkrachten naar voren. Zij waarderen heel duidelijk een goede planning en een goed (tijds)management van de bijeenkomsten.

Leerkracht: "Voor mij mag er wel wat meer rust zijn. In die zin het timemanagement gewoon regelmatig zijn. Dat we toch wel te laat begonnen dan baal je al, want je hebt de hele dag hard gewerkt en je moet haasten om hier te komen en dan kun je een halfuur gaan zitten wachten. En gewoon een beetje dat punctuele daarin. Ik hou daar zelf wel van. Dat maakt ook dat je rustig een gesprek in gaat, zodat er voor iedereen evenveel tijd is, zodat naar iedereen evenveel aandacht gaat. En doordat we dus niet altijd op tijd hebben kunnen beginnen verdween dus voor de laatste persoon die rust om ook nog het hele verhaal te kunnen doen. Want dan stond de volgende groep ook al weer aan te kloppen. Dus in die zin de tijd wat efficiënter." (Transscript L1, p.9)

Het wordt dus door leerkrachten gewaardeerd als de begeleiding doelgericht genoeg tijd inruimt voor de begeleiding van ieder zijn actieonderzoek. Wat betreft de planning van deze bijeenkomsten geeft één van de leerkrachten aan dat het mogelijk ook beter zou zijn als de begeleiding deze bijeenkomsten doelgericht kan afstemmen op het proces van de individuele leerkracht.

Leerkracht: "...Wat ik dan zou adviseren is zorg dat die begeleiding meer flexibel is. Nu waren het vastgestelde tijden en dagen, terwijl dat niet altijd uitkwam in het proces. Het aardige was geweest als de begeleiding ook in die zin flexibel was geweest. Dat als je aangeeft: ik ben zover in mijn proces; ik wil nu een tutorial, dat dat zou kunnen." (Transscript L8, p.12)

Concluderend komt naar voren dat het kenmerk "Doelgericht zijn" hier dus vooral betrekking lijkt te hebben op goed tijdsmanagement ten dienste van het actieonderzoeksproces.

Concreet communiceren

Drie van de vier begeleiders geven aan dat het het beste is om op basis van concreet werk te communiceren. Dit werk brengen de leerkrachten mee naar de bijeenkomsten en vormt het uitgangspunt voor het begeleidingsgesprek. Één van de begeleiders ziet het vooral als een manier om bij de persoonlijke beleving en situatie van de leerkracht aan te sluiten.

Interviewer: "Gebruiken jullie trouwens altijd concreet werk om mee aan de slag te gaan?"

Begeleider: "Ja, daar hebben wij voor gekozen. Als je uitgaat van het sociaal constructivisme dan zeg je ieder ontwerpt zijn eigen wereld, zijn eigen beelden. Nou, breng die beelden maar mee en daar gaan we mee aan de slag." (Transscript B1, p.11)

In vijf van de acht interviews met de leerkrachten wordt dit begeleidingskenmerk eveneens naar voren gebracht.

Vertrouwen en respect scheppen

Het scheppen van een veilige ontspannen sfeer waarin vertrouwen en respect heerst, wordt door drie van de vier begeleiders hoog aangeschreven en als een essentieel kenmerk van de begeleiding van

actieonderzoek aangemerkt.

Begeleider: "Ik vind het het allerbelangrijkste kenmerk dat je de mensen kunt maken met de groep. Dat ze je vertrouwen."(Transscript B1, p.18)

Interviewer: "En wat is essentieel binnen de communicatie?"

Begeleider: "Dat er een mate van vertrouwen is. Vertrouwen en veiligheid is daarbij toch wel belangrijk..."(Transscript B2, p.14)

Ze geven daarbij ook aan dat deze sfeer juist zo belangrijk is voor actieonderzoek, omdat je daarbij moet reflecteren op jezelf en jezelf dus ook moet blootgeven. Dit kan alleen als er een veilige sfeer van vertrouwen en respect heerst.

Begeleider: "...Het vergt natuurlijk ook wel moed om naar jezelf te gaan kijken in een groep, die je nog helemaal niet kent, dus je moet ook zorgen voor veiligheid in die groep."(Transscript B3, p.14)

Één van de begeleiders geeft bovendien aan dat de begeleiding zich ook moet blootgeven. Dit vraagt om een open houding van de begeleider. Op deze manier wekt ze vertrouwen en schept ze een veilige sfeer waarin leerkrachten worden gestimuleerd om zich eveneens bloot te geven.

Ook de leerkrachten waardeerden vrijwel unaniem dit vertrouwen en respect van de begeleiding.

Leerkracht: "Ik vond wel dat er door de begeleider en de andere groepsleden een sfeer heerste waar je niet afgerekend werd op iets. Je kunt zeggen wat je wil en wij proberen je daar mee te helpen. Ja, heel prettig, een hele prettige manier."(Transscript L4,5, p.1)

Model staan

De begeleiders geven vrijwel unaniem aan dat de begeleiding ook een soort modelfunctie heeft. Zij zien deze modelfunctie vooral als iets wat voortvloeit uit de deskundigheid en ervaring van de begeleider in actieonderzoek. Één van de begeleiders ziet de modelfunctie ook in het feit dat de begeleider zelf actieonderzoek moet blijven uitvoeren; als je het vraagt van de leerkrachten die je begeleidt, moet je zelf het goede voorbeeld geven door het ook te doen.

Interviewer: "Zou hij ook gedurende zijn hele loopbaan zelf actieonderzoek moeten uitvoeren? Dat u zegt dat is wenselijk."

Begeleider: "Ja, ik vind dat wenselijk. Ik ben ook wel een jaar bezig geweest met daar over na te denken. En als je het handig vindt dan moet je het zelf ook doen, want je kunt niet als opleiding zeggen en jullie doen het en wij doen het niet."

Interviewer: "Je hebt toch een soort rolmodel functie?..."

Begeleider: "Ja."(Transscript B4, p.4)

Ongeveer de helft van de leerkrachten onderscheidt eveneens deze modelfunctie van de begeleiding. Één van de leerkrachten voegt aan nog iets toe aan deze modelfunctie, namelijk de manier waarop ze (kritische) vragen stelt. Deze vragen kunnen dan weer als voorbeeld dienen voor de leerkrachten.

Interviewer: "Was de begeleider dan ook een soort model voor jullie?"

Leerkracht: "Ja, ze stelde regelmatig duidelijk vragen, van o ja o ja."

Interviewer: "Dus denk je voor de volgende keer van o zo een vraag kan ik ook stellen?"

Leerkracht: "Ja, een soort voorbeeldvragen en ik denk dat dat ook wel geholpen heeft. Om de bedoeling toch wat meer eigen te maken en dat je toch iemand hebt die in die zin expert is..."(Transscript L4,5, p.8)

Deskundig zijn

In alle interviews met de begeleiders komt naar voren dat de begeleiding van actieonderzoek deskundig moet zijn in de communicatie en coaching. Één van de begeleiders omschrijft de

deskundigheid in de communicatie als de vaardigheid om iedere leerkracht bij zijn eigen persoonlijke thema te laten komen.

Begeleider: "Ik denk dat je een aantal begeleidingstechnische technieken goed in de vingers moet hebben. Maar wat ik zelf denk is dat supervisie-achtige technieken nog het belangrijkste zijn."

Interviewer: "Wat zijn dat zo al?"

Begeleider: "Dat is in feite zorgen dat mensen bij het goede thema komen. En dat vervolgens hun eigen rol binnen het actieonderzoek naar voren komt. Het gaat in actieonderzoek om jou." (Transcript B2, p.11)

Ook vrijwel alle leerkrachten vinden deze deskundigheid noodzakelijk en tezamen met de deskundigheid op het gebied van de methode van actieonderzoek vinden ze deze essentieel voor een goede begeleiding van actieonderzoek.

Leerkracht: "...Het zijn wel mensen die meer ervaring hebben in het begeleiden van, als zodanig zijn ze expert. Deskundig in de begeleiding en deskundig op het gebied van actieonderzoek..." (Transcript L8, p.9)

2.2.2. Resultaten en conclusies

In deze paragraaf zullen ten eerste de hierboven beschreven uitkomsten (2.2.1.) worden samengevat in de onderstaande tabellen (1.6. & 1.7.). Vervolgens zullen op grond van deze resultaten conclusies worden getrokken.

De uitkomsten in tabel 1.6. zijn onderverdeeld over de geïnterviewde leerkrachten en begeleiders en is er een onderscheid aangebracht in de drie verschillende begeleidingssituaties waarin de geïnterviewden zich bevonden.

Tabel 1.6. Uitkomsten interview begeleidingskenmerken: het terrein van de communicatie

Terrein	Kenmerk	L1	L2	L3	L4	L5	B1	B2	L6	L7	L8	B3	B4
Communicatie	<i>Kritisch zijn</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	<i>Expliciteren</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±	±
	<i>Open opstellen</i>	x	+	+	+	+	+	+	+	±	±	+	±
	<i>Dwingen</i>	x	±	x	+	+	+	+	+	+	±	+	±
	<i>Doelgericht zijn</i>	+	+	x	+	+	x	x	+	+	+	x	+
	<i>Concreet communiceren</i>	x	x	x	+	+	+	+	+	+	+	x	+
	<i>Vertrouwen & Respect scheppen</i>	±	+	+	+	+	+	+	x	x	±	+	x
	<i>Model staan</i>	±	x	x	+	+	±	+	x	+	x	+	+
	<i>Deskundig zijn</i>	+	+	x	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd

L=Leerkracht; B=Begeleider

L1t/mB2=begeleidings situatie 1; L6t/mL8= begeleidings situatie 2; B3,B4= begeleidings situatie 3

In de onderstaande tabel 1.7. zijn de uitkomsten van de interviewanalyse samengevat. Er is wederom een onderverdeling gemaakt op basis van de onderzochte kenmerken en tevens zijn de resultaten opgesplitst in twee soorten bronnen, namelijk de begeleiders van actieonderzoek en de leerkrachten die het actieonderzoek uitvoeren.

Tabel 1.7. Samenvatting: terrein van de communicatie

Terrein	Kenmerk	Samenvatting	
		Begeleiders (n=4)	Leerkrachten (n=8)
Communicatie (interactie binnen de begeleidings-setting)	<i>Kritisch zijn</i>	Alle vier de begeleiders vinden dat de begeleiding het reflectief denken moet stimuleren door het stellen van kritische vragen.	De leerkrachten vinden het unaniem belangrijk dat een begeleider geen commentaar geeft, maar hen kritische vragen stelt.
	<i>Expliciteren</i>	De begeleiders vonden vrijwel unaniem dat er een wederzijdse explicitering van rollen, verantwoordelijkheden en verwachtingen moet plaatsvinden (Bijv.: m.b.v. een gezamenlijk opgesteld begeleidingsprotocol).	Alle leerkrachten vinden de explicitering zeer belangrijk en zien daarbij het gebruik van een begeleidingsprotocol als ondersteunend. Zij vinden dat tijdens het proces hierover opnieuw kan worden onderhandeld.
	<i>Open opstellen</i>	Alle begeleiders zien een open opstelling als een kenmerk van de begeleiding. De begeleiding beperkt zich, in de rol van expert-collega, tot meedenken, discussiëren en adviseren	Het overgrote deel van de leerkrachten vindt een open opstelling van de begeleiding essentieel.
	<i>Dwingen</i>	De begeleiders vinden het allemaal belangrijk dat leerkrachten worden aangezet tot het uitvoeren van activiteiten (Bijv. door het maken van een afspraak m.b.t. de afronding van het onderzoek).	Vrijwel alle leerkrachten waarderen een begeleiding die hen aanzet tot handelen. (Bijv. aanzetten tot het stellen van kritische vragen)
	<i>Doelgericht zijn</i>	Slechts één van de vier begeleiders noemt een goede planning van bijeenkomsten en effectief tijdsmanagement als een begeleidingskenmerk.	Zeven van de acht leerkrachten geeft aan behoefte te hebben aan een goed (tijds)management van de bijeenkomst.
	<i>Concreet communiceren</i>	3 van de 4 begeleiders geven aan dat het het beste is om op basis van concreet werk te communiceren. Zodoende kan men beter op de persoonlijke beleving en situatie van de leerkrachten aansluiten.	Vijf van de acht leerkrachten geven aan dat de communicatie in de begeleidingssetting bij voorkeur plaatsvindt op basis van concreet werk.
	<i>Vertrouwen & Respect scheppen</i>	Driekwart van de begeleiders ziet een sfeer van vertrouwen en respect als fundamenteel aangezien leerkrachten tijdens hun reflectie kwetsbare zaken op tafel leggen. Een open houding van de begeleider draagt bij aan deze sfeer.	De leerkrachten ervaren het vrijwel unaniem als belangrijk dat de begeleiding een sfeer van vertrouwen en respect weet te scheppen.
	<i>Model staan</i>	Al de begeleiders zien de modelfunctie als iets dat voortvloeit uit de deskundigheid van de begeleiding. De begeleiding staat tevens model door zelf actieonderzoek te blijven uitvoeren.	De helft van de leerkrachten vindt de modelfunctie van de begeleiding van belang (Bijv. in het stellen van kritische vragen).
	<i>Deskundig zijn</i>	Alle vier de begeleiders vinden dat de begeleiding deskundig moet zijn in coaching en communicatie.	7 van de 8 leerkrachten geven aan dat de deskundigheid een essentieel kenmerk is van de begeleiding.

Samenvattend kan uit de onderzoeksresultaten worden opgemaakt dat begeleiders en leerkrachten vrijwel unaniem het belang van de begeleidingskenmerken “*Kritisch zijn*”, “*Expliciteren*”, “*Open opstellen*”, “*Dwingen*” en “*Deskundig zijn*” naar voren brengen (tabel 1.6.).

Een begeleidingskenmerk waar grotere verschillen te zien zijn, is het “*Doelgericht zijn*”

(tabel 1.6.). De leerkrachten verstaan onder dit begeleidingskenmerk de mate waarin de begeleiding effectief met de tijd omgaat. De term *“Tijd managen”* lijkt hier dan ook meer de lading te dekken dan *“Doelgericht zijn”*. De leerkrachten benadrukken vrijwel unaniem het belang van dit *“Tijd managen”*. Echter slechts één van de vier begeleiders noemt dit eveneens als begeleidingskenmerk. De verklaring voor dit verschil ligt misschien in het feit dat de geïnterviewde begeleiders goed tijdsmanagement wellicht ervaren als vanzelfsprekend. De leerkrachten daarentegen zien het allerm minst als een vanzelfsprekend kenmerk van de begeleiding. Zij geven aan dat ze in hun huidige begeleidingssituaties juist behoefte hebben aan beter tijdsmanagement van de begeleiding. Misschien duidt de discrepantie in de resultaten dan ook wel op een tekort in de huidige begeleidingssituatie.

Het begeleidingskenmerk *“Concreet communiceren”* wordt door zowel de meerderheid van de leerkrachten als van de begeleiders genoemd. Hoewel drie leerkrachten uit begeleidingssituatie 1 (tabel 1.6.) dit kenmerk niet naar voren hebben gebracht in de interviews was binnen deze situatie het concreet werk wel de basis voor de communicatie binnen de begeleidingssetting. Het zou kunnen dat ze de communicatie op basis van concreet werk inherent achten aan de wijze waarop actieonderzoek wordt uitgevoerd en ze het zodoende niet beschouwen als apart kenmerk van de communicatie in de begeleidingssetting.

Het overgrote deel van zowel de begeleiders als de leerkrachten onderschrijven het belang van een begeleiding die een veilige sfeer van *“Vertrouwen en Respect schept”* (tabel 1.6.). De begeleiders geven zelfs aan dat ze dit een fundamenteel kenmerk van de communicatie vinden aangezien de leerkrachten binnen actieonderzoek kwetsbare zaken op tafel moeten leggen.

Verder brengt de begeleiding vrijwel unaniem naar voren dat de begeleiding ook moet *“Model staan”* voor de leerkrachten in het uitvoeren van actieonderzoek. Zij zien vinden bovendien dat deze modelfunctie inhoudt dat de begeleiding ook zelf actieonderzoek moet blijven uitvoeren. Uit de interviews met de leerkrachten komt de modelfunctie iets minder sterk naar voren (tabel 1.6.).

Concluderend kan dus worden opgemerkt dat uit de onderzoeksresultaten op het terrein van de communicatie een beeld naar voren komt dat de begeleidingskenmerken uit onderzoeksfase 1 grotendeels bevestigd. Daarnaast komen nog enkele punten naar voren. Ten eerste wordt geconcludeerd dat de term *“Doelgericht zijn”* beter vervangen kan worden door *“Tijd managen”*, aangezien uit de interviews blijkt dat dit de lading van het kenmerk beter dekt. Ten tweede wordt, net als in de conclusie op het terrein van de taken (2.1.2.), opgemerkt dat een begeleider die *“Deskundig is”* op het terrein van de communicatie en zodoende kennis heeft van begeleidings- en communicatietechnieken, een voorwaarde lijkt te zijn voor de overige kenmerken. Vanuit deze deskundige kennis kan hij bijvoorbeeld vaardigheden als *“Vertrouwen en Respect scheppen”* en *“Model staan”* vorm geven. Uit de deskundige kennis op het gebied van de communicatie lijken dus de ander kenmerken, die meer een vaardigheidskarakter hebben, voort te vloeien. Daarnaast lopen net als op het terrein van de taken (2.1.2.) de kenmerken in elkaar over en beïnvloeden elkaar, waardoor de kenmerken niet los van elkaar kunnen worden beschouwd, maar slechts in hun onderlinge samenhang. Een voorbeeld hiervan is dat een begeleider zich open moet opstellen om te kunnen expliciteren en een sfeer van vertrouwen en respect te scheppen en andersom bevordert een sfeer van vertrouwen en respect en het expliciteren van verwachtingen, rollen en verantwoordelijkheden deze open opstelling van de begeleider. De conclusies ten aanzien van de mogelijke onderverdeling van de begeleidingskenmerken zijn tenslotte samengevat in onderstaande tabel 1.8.

Tabel 1.8. Terrein van de communicatie: onderverdeling begeleidingskenmerken

Vaardigheden	<i>Kritisch zijn</i>	<i>Expliciteren</i>	<i>Open opstellen</i>	<i>Dwingen</i>
	<i>Tijd managen</i>	<i>Concreet communiceren</i>	<i>Vertrouwen en Respect scheppen</i>	<i>Model staan</i>
Kennis	<i>Deskundig zijn</i>			

2.3. Het terrein van de kennisgebieden

In deze paragraaf zullen de uitkomsten van de interviews worden besproken ten aanzien van het derde terrein van de begeleiding, namelijk dat van de kennisgebieden. Deze kennisgebieden waren: het ideologisch gebied (doel), het technologisch gebied (middel) en het empirisch gebied (resultaat). Er zal worden besproken welke kenmerken de begeleiding vertoont wanneer ze proberen leerkrachten te helpen om de inhoudelijke kant van hun actieonderzoek vorm te geven. In die zin richt de begeleiding zich binnen dit terrein op de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Als eerste zullen de interviewresultaten worden gepresenteerd en besproken op basis van de reeds geformuleerde kenmerken, cq. codes (2.3.1.). Bij elk kenmerk zullen de resultaten worden onderverdeeld in de interviewuitkomsten van de begeleiders en de leerkrachten. Vervolgens worden deze resultaten samengevat en zullen enkele conclusies ten aanzien van de begeleidingskenmerken worden getrokken (2.3.2.).

2.3.1. De begeleidingskenmerken

Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek voldoen wanneer ze leerkrachten willen ondersteunen bij hun professionele ontwikkeling binnen de kennisgebieden? In deze paragraaf zullen de interviewresultaten worden besproken. Dit wordt gedaan door de achtereenvolgens de onderzochte kenmerken te bespreken.

Focussen

Het herhaaldelijk focussen op de drie kennisgebieden is bedoeld om de leerkrachten te helpen evenredige aandacht te schenken aan het doel, middel en effect van het actieonderzoek, zodat ze zich professioneel ontwikkelen. In de interviews komt dit als zodanig niet zo sterk naar voren als afzonderlijk begeleidingskenmerk. In begeleidingssituatie 2 is dit niet zo verwonderlijk aangezien de begeleiding zich hier niet richt op de professionele ontwikkeling door middel van actieonderzoek en daarmee ook niet zozeer focust op de drie kennisgebieden. In de andere begeleidingssituaties komt dit kenmerk echter ook slechts min of meer naar voren. De geïnterviewde begeleiders zien het focussen namelijk steeds verweven met het koppelen van die kennisgebieden. Slechts één begeleider geeft aan dat ze heel nadrukkelijk apart focust op het ideologische kennisgebied. Zij vestigt de aandacht van de leerkrachten op dit gebied door middel van het “openen van je subjectief concept”.

Begeleider: “We beginnen meestal met het model dat wij hier hanteren “open je subjectief concept.”

Interviewer: “O, dat ken ik niet. Wat is dat?”

Begeleider: “...En dan zeggen wij wat is nou volgens jou een goede ib-er. Wat moet die kunnen, kennen, zijn. En dan open je je subjectief concept. Welk beeld heb jij ervan? Dat inventariseren we in een soort woordspin en dan komt er eigenlijk een heel dromerig mooi beeld uit van wat een ib-er zou moeten kennen, kunnen, zijn.” (Transscript B1, p.5)

Uit de interviews met de leerkrachten ontstaat hetzelfde beeld waarbij het focussen op de kennisgebieden niet duidelijk als iets afzonderlijks naar voren komt.

Koppelen

Van de vier begeleiders geven drie het belang aan van een begeleiding die al vragend helpt om de leerkrachten bewust te maken van de samenhang tussen de kennisgebieden. Één van de begeleiders geeft aan dat dit niet altijd gemakkelijk is en dat de begeleiding hier ruim de tijd voor moet nemen.

Begeleider: “Dat is wat je wel probeert, maar wat je merkt dat je in 5 bijeenkomsten eigenlijk net zo ver bent dat degene waarmee je werkt een stap verder gaan dan het hele concrete. Je bent eigenlijk niet ver genoeg om op al die niveaus te gaan kijken dat lukt je niet. Ze beginnen nu na te denken over wat is mijn rol in het handelen en daar de eerste thema's in te zien. Bij supervisie is het bekend dat je een keer of 10, 15 bij elkaar moet zitten om je eigen thema's echt goed boven tafel te krijgen. Dat willen we eigenlijk graag want daar komen je actieonderzoekthema's uit.” (Transscript B2, p.3)

“Laat vernieuwing groeien!”

Op één noemen ook alle leerkrachten het “Koppelen” als een waardevol kenmerk van de begeleiding.

Leerkracht: “Ze kijkt echt naar het overkoepelend kopje bij jezelf. Ze kijkt niet van oh je had zo moeten reageren. Maar meer van wat wilde je ook weer bereiken? Hoe past dit daarin? Hoe kunnen we daarnaar toe werken daar helpt ze je mee, want anders blijf je teveel in je handelen hangen. En dan ga je eigenlijk niet naar je identiteit en naar je waarden en normen. En daar helpt ze wel heel erg mee en dat doet ze qua communiceren heel sterk. Precies de juiste vragen stellen.” (Transscript L4,5, p.5)

Deskundig zijn

Twee begeleiders geven duidelijk aan dat ze deskundigheid op het onderzoeksthema van de leerkrachten niet als een kenmerk van de begeleiding zien. De andere twee van de begeleiders vinden het slechts enigszins van belang. Zij geven aan dat er bij de begeleiding sprake zou moeten zijn van enige deskundigheid ten aanzien van de grotere context waarin het actieonderzoek van de leerkrachten zich afspeelt. In dit geval vinden ze het wenselijk dat de begeleiding een zekere deskundigheid heeft op het gebied van basisonderwijs in het algemeen.

Begeleider: “Je moet wel een beeld hebben van de werksituatie waarin iemand zit. Je hoeft dus niet over het thema zelf veel kennis te hebben, maar je moet wel iets weten van de werksetting. En ik kan ook wat aangeven als je een school begeleidt in het primair onderwijs en je stapt een voortgezet onderwijs school binnen; binnen tien minuten sta je buiten. Want je spreekt de taal van die mensen niet.” (Transscript B2, p.13)

Uit het interview met deze zelfde begeleider komt ook naar voren dat deskundigheid op het onderzoeksthema je aan de ene kant kan verleiden tot het geven van sturing in het actieonderzoek. Hiermee ontnem je de leerkracht zijn eigenaarschap van het onderzoek. Op deze manier wordt je deskundigheid dus een valkuil, maar aan de andere kant kun je vanuit deze deskundigheid wel gemakkelijker de juiste informatie aanreiken.

Interviewer: “Moet je ook deskundig zijn op het terrein van het actieonderzoek.”

Begeleider: “Ik denk niet dat dat nodig is. Kijk, het nadeel als je deskundig bent op dat terrein dat je veel te snel zegt als je nou dat en dat en dat kiest.”

Interviewer: “Maar aan de andere kant kun je ook aanvoelen waar iemand zit en makkelijker literatuur aanreiken.”

Begeleider: “Dat wel.” (Transscript B2, p.13)

Ook bij de leerkrachten heerst er grote twijfel over de noodzaak van een dergelijke deskundigheid. Van de acht leerkrachten vinden drie deskundigheid helemaal geen kenmerk van de begeleiding, twee vinden de deskundigheid slechts min of meer van belang en drie vinden de deskundigheid wel van belang. Deze drie leerkrachten uit begeleidingssituatie 1, die aangeven dat ze die deskundigheid op hun onderzoeksthema toch belangrijk vinden, zien die meerwaarde vooral in het feit dat de begeleiding zich beter kan inleven en je beter naar een bepaald doel kan brengen.

Leerkracht: “De begeleider stelt ook vragen met het oog op het bereiken van een bepaald doel bij ons. Zij kan zich er meer een beeld bij vormen. Ik denk dat je dan dieper gaat als bij minder inhoudelijk. Dat je dan misschien langer bezig bent om de situatie te concretiseren. Als je inhoudelijk meer op de hoogte bent dan kun je je ook meer inleven. In die zin zie ik daar wel een heel grote meerwaarde in.” (Transscript L4,5, p.4)

Een leerkracht uit begeleidingssituatie 2, die deze inhoudelijke deskundigheid niet essentieel vindt, is het niet eens met het bovenstaande citaat. Zij vraagt zich af of de begeleiding wel een specifiek doel moet hebben waar ze de leerkracht in zijn professionele ontwikkeling naar toe wil helpen.

Interviewer: “Je moet wel een zekere feeling hebben met school of onderwijs in het algemeen? Want hij kan bij wijze van spreken uit het bedrijfsleven komen.”

Leerkracht: "Ja, ik denk dat het eigenlijk wel zou kunnen. Het gaat om het fenomeen actieonderzoek."

Interviewer: "Ik stelde de vraag omdat ik meer meningen hoor, want wil je als je iemand in zijn professionele ontwikkeling verder helpen dan is het wel handig als je een beetje overzicht hebt over het terrein waar je hem naar toe kan helpen."

Leerkracht: "Maar dan heb je al in je hoofd dat je iemand ergens naar toe moet helpen."

Interviewer: "Ja."

Leerkracht: "Het is de vraag of je dat moet hebben."

Interviewer: "Ja dat is inderdaad een goede vraag. Of zeg je van dat is echt iets persoonlijks dat ontwikkelingsproces."

Leerkracht: "Ja, ik denk het wel." (Transscript L7, p.11,12)

Een andere leerkracht geeft aan dat het zelfs een voordeel kan zijn als de begeleiding niet deskundig is op het actieonderzoeksthema van de leerkracht.

Leerkracht: "De deskundigheid zit het er bij hun met name in het kritisch bevragen. En juist door dat ze niet in de situatie stonden en de praktijk en het onderwerp niet kenden, waren ze veel beter in staat om te vragen. Iemand die ook voor de klas staat of ook in de school werkt, legt veel te veel zijn eigen situatie erop, zijn eigen meningen en visies en zal minder open kunnen vragen."

Interviewer: "Dus iemand die goed met je meedenkt en de kunst van op het juiste moment de goede reflectieve vragen stellen, verstaat die hoeft niet echt deskundig te zijn op het terrein waarmee jij bezig bent."

Leerkracht: "Nee." (Transscript L8, p.12,13)

Het proces van professionele ontwikkeling kan dus worden gezien als iets volledig persoonlijks, maar ook als een proces wat naar een vastgesteld doel moet leiden.

Toegang verschaffen

Er is slechts één begeleider die het toegang verschaffen tot literatuur, onderzoeksexpertise of achtergrondinformatie enigszins als kenmerk van de begeleiding noemt. In dit geval vond de begeleider het noodzakelijk om toegang te verschaffen tot literatuur. Hij deed dit door leerkrachten duidelijk te maken hoe je literatuur via de computer moet zoeken. Hij droeg dus geen literatuur of specifieke zoekrichtingen aan, maar liet hen zien hoe ze er zelf naar op zoek konden gaan.

Daarnaast was er ook maar één leerkracht die aangaf dat hij het waardeerde dat de begeleiding hem literatuur en zoekrichtingen had aangedragen. Deze leerkracht gaf daarbij wel aan dat de begeleiding dit deed, omdat er geen literatuur beschikbaar was over het onderwerp van haar actieonderzoek. Het tweetal leerkrachten, die dit toegang verschaffen nadrukkelijk niet als een kenmerk van de begeleiding zagen, onderbouwden dit door aan te geven dat het hier een persoonlijk proces van de leerkracht betrof en dat de begeleider dit proces alleen begeleidt.

Ter discussie stellen

Drie van de vier geïnterviewde begeleiders noemen als kenmerk van de begeleiding dat deze leerkrachten aanmoedigt om de veronderstellingen van zichzelf en van anderen ter discussie te stellen om zo tot eigen inzichten te komen. Dit wordt in veel van de interviews naar voren gebracht door het concept van de kritische vrienden. Deze groep kritische vrienden bestaat uit een begeleider met enkele leerkrachten die elkaar kritisch bevragen met als doel om in dit gezamenlijk leerproces tot eigen inzichten te komen. De begeleider geeft in het volgende citaat aan wat in zo een kritische groep zijn bedoeling is met het delen van ervaringen.

Begeleider: "De bedoeling is dat mensen met elkaar nadenken... Anderen moeten voor zich zelf nadenken wat dat voor hen zou betekenen. Leer ik daar iets van?" (Transcript B2, p.2)

Behalve dat leerkrachten op deze manier tot eigen inzicht komen, wordt dit "Ter discussie stellen" door één van de begeleiders ook gezien als een middel om ze aan te zetten om verder te gaan met hun eigen onderzoeksthema.

Interviewer: "Als ze het nou heel lastig vinden iets uit te zetten of iets te doen of verder te komen met hun actieonderzoek, hoe kun je ze nou stimuleren om daarmee verder te gaan of dwingen om daar mee verder te gaan?"

Begeleider: "Ja, dat is het andere hè, want het is hun eigen onderwerp. En wat dwing je daarin? Door ze toch in de groep, die kritische vrienden in te schakelen...."(Transscript B4, p.3)

Ruim de helft van de leerkrachten benoemt het belang van dit aanmoedigen tot het "Ter discussie stellen" van elkaars veronderstellingen. Zijn zien dit eveneens als een kenmerk van de begeleiding in het actieonderzoek.

Raamwerk bieden

Geen van de begeleiders noemt het aanbieden van een inhoudelijk raamwerk als een kenmerk van de begeleiding. Zij zien de inhoudelijke invulling van het actieonderzoek als de eigen verantwoordelijkheid van de leerkrachten.

Ook bij de interviews met de leerkrachten wordt dit aanbieden van een inhoudelijk raamwerk door slechts één leerkracht genoemd als min of meer een kenmerk van de begeleiding. Deze leerkracht geeft hierbij zelf aan dat dit eigenlijk uitzonderlijk was, omdat er over haar onderzoeksthema geen literatuur beschikbaar was. De begeleiding moest hier dus inhoudelijk richting en structuur geven om de leerkracht op weg te helpen. In alle andere gevallen zagen de geïnterviewde leerkrachten net als de begeleiders de inhoudelijke invulling van het actieonderzoeksthema als de verantwoordelijkheid van de leerkracht.

Inspelen op passie en interesse

Twee van de geïnterviewde begeleiders geven aan dat ze het belangrijk vinden dat de begeleiding inspeelt op de passie of interesse van de leerkrachten. Volgens hen moet deze interesse of passie van de leerkracht het onderzoeksthema van het actieonderzoek bepalen. Hiermee legt de begeleiding heel nadrukkelijk het proces van de professionele ontwikkeling in handen van de leerkrachten zelf. Het gaat erom waar hun interesse ligt en dat is het uitgangspunt voor de begeleiding. Één van de begeleiders geeft aan dat veel leerkrachten in eerste instantie aan deze opstelling van hun begeleider moeten wennen. Zij zijn toch vaak nog gewend om een consumerende houding aan te nemen.

Begeleider: "Ik denk inderdaad dat het feit dat je de sleutel van het proces bij hen legt. Van het doet ertoe wat jij gaat doen. Dat zijn ze niet gewend. En als ik dan de vraag stel van wat wil jij komen halen hier; wat wil je komen doen om een goede ib-er te worden? Dan is dat een heel vreemde vraag." (Transscript B1, p.5)

Deze zelfde begeleider geeft aan dat dit inspelen op die interesse van de leerkracht een geïnteresseerde houding van de begeleider verwacht. De begeleider moet oprecht geïnteresseerd zijn in de leerkracht en zijn persoonlijke proces. In die zin lijkt dit kenmerk verweven met het communicatiekenmerk "Vertrouwen en respect scheppen". Want door deze oprechte interesse in de leerkracht en door hem de mogelijkheid te geven om vanuit zijn eigen persoonlijke interesse zijn professionele ontwikkeling vorm te geven, creëert de begeleiding ook vertrouwen.

Begeleider: "...Je moet echt geïnteresseerd zijn in de mensen die je hebt en de opleiding die ze volgen. Ik denk dat echt zijn misschien nog wel belangrijker is dan wat ik net als eerste noemde."

Interviewer: "Ja, ik denk dat je daarmee ook het vertrouwen wekt."

Begeleider: "Ja, daar leg ik altijd heel veel nadruk op..." (Transscript B1, p.19)

De andere twee begeleiders refereren niet aan dit kenmerk. Hierbij kan wellicht de begeleidingssituatie een verklarende factor spelen. Deze twee begeleiders komen namelijk in tegenstelling tot de andere twee begeleiders (begeleidingssituatie 1) uit begeleidingssituatie 3. Waar de focus van begeleidingssituatie 1 op de professionele ontwikkeling ligt en dus vanzelfsprekend meer op het terrein van de kennisgebieden, ligt deze bij begeleidingssituatie 3 meer op de methodische uitvoering van het actieonderzoek (zie tabel 1.2.). Het inspelen op de interesse en passie van de leerkracht lijkt meer als

uitgangspunt voor de professionele ontwikkeling te dienen, aangezien de leerkracht vanuit deze persoonlijke drijfveer zijn eigen ontwikkelingsproces moet aansturen. De twee begeleiders uit begeleidingssituatie 3 hebben hier veel minder mee te maken aangezien hun focus op de methodische uitvoering van actieonderzoek ligt en niet op deze professionele ontwikkeling.

Daarnaast geeft ook driekwart van de leerkrachten (6 van de 8) het belang aan van een begeleiding die bij het actieonderzoek inspeelt op hun interesse of passie. Opvallend is dat de twee leerkrachten die dit niet noemen beide uit begeleidingssituatie 2 komen. Het verschil lijkt hier wederom verklaard te kunnen worden vanuit de begeleidingssituatie. In tegenstelling tot begeleidingssituatie 1 ligt in begeleidingssituatie 2 namelijk niet de focus op de professionele ontwikkeling, maar op het onderzoek en de verslaglegging ervan (zie tabel 1.2.). Leerkracht 6 uit begeleidingssituatie 2 geeft dit ook tijdens het interview aan.

Leerkracht: "Het is, als ik even heel eerlijk ben, dan heb ik de neiging om te zeggen dat de begeleiding nog meer gericht is op het product dan op het proces." (Transcript L6, p.5)

Zoals hierboven reeds is opgemerkt lijkt het inspelen op de interesse en passie een belangrijk uitgangspunt voor de professionele ontwikkeling binnen de kennisgebieden, maar wellicht veel minder voor een situatie waarin de focus op het product van het onderzoek; de verslaglegging ligt. In deze laatste situatie wordt de professionele ontwikkeling binnen de kennisgebieden dan vooral als een mooi bijproduct gezien.

2.3.2. Resultaten en conclusies

In deze paragraaf zullen ten eerste de hierboven beschreven uitkomsten (2.3.1.) worden samengevat in de onderstaande tabels (1.9. & 1.10.). Vervolgens zullen op grond van deze resultaten conclusies worden getrokken.

De uitkomsten in tabel 1.9. zijn onderverdeeld over de geïnterviewde leerkrachten en begeleiders en er is een onderscheid aangebracht in de drie verschillende begeleidingssituaties waarin de geïnterviewden zich bevonden.

Tabel 1.9. Uitkomsten interview begeleidingskenmerken: terrein van de kennisgebieden

Terrein	Kenmerk	L1	L2	L3	L4	L5	B1	B2	L6	L7	L8	B3	B4
Kennisgebieden	<i>Focussen</i>	±	±	±	±	±	+	±	x	x	±	±	±
	<i>Koppelen</i>	+	+	+	+	+	+	+	x	±	+	+	x
	<i>Deskundig zijn</i>	+	±	-	+	+	x	±	±	-	-	±	-
	<i>Toegang verschaffen</i>	±	x	x	-	-	x	±	x	x	+	x	x
	<i>Ter discussie stellen.</i>	x	+	x	+	+	x	+	±	+	x	+	+
	<i>Raamwerk bieden</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	±	x	x
	<i>Inspelen op passie/interesse</i>	+	+	±	+	+	+	+	x	x	+	x	x

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd

L=Leerkracht; B=Begeleider

L1t/mB2=begeleidingsituatie 1; L6t/mL8= begeleidingsituatie 2; B3,B4= begeleidingsituatie 3

In de onderstaande tabel 1.10. zijn de uitkomsten van de interviewanalyse samengevat. Er is wederom een onderverdeling gemaakt op basis van de onderzochte kenmerken en tevens zijn de resultaten opgesplitst in twee soorten bronnen, namelijk de begeleiders van actieonderzoek en de leerkrachten die het actieonderzoek uitvoeren.

Tabel 1.10. Samenvatting: terrein van de kennisgebieden

	Kenmerk	Samenvatting	
		Begeleiders (n=4)	Leerkrachten (n=8)
Kennisgebieden (professionele ontwikkeling binnen het ideologisch, technologisch en empirisch kennisgebied)	<i>Focussen</i>	Vrijwel alle begeleiders lijken het “Focussen” niet als een afzonderlijk kenmerk te beschouwen	De leerkrachten noemen het “Focussen” niet zozeer als een afzonderlijk kenmerk van de begeleiding.
	<i>Koppelen</i>	Drie van de vier begeleiders geven aan dat de begeleiding al vragend probeert de leerkrachten inzicht te geven in de samenhang tussen de drie kennisgebieden.	Vrijwel alle leerkrachten ervaren een begeleiding, die ondersteunt in het “Koppelen”, als waardevol.
	<i>Deskundig zijn</i>	De helft van de begeleiders vindt deze deskundigheid niet van belang. De andere twee vinden dat de begeleiding deskundigheid moet hebben t.a.v. de context waarin het actieonderzoek zich afspeelt (Bijv. de basisschool).	De meningen over de deskundigheid zijn sterk verdeeld. Sommigen beschouwen de ontwikkeling binnen de kennisgebieden als een volledig persoonlijk proces. Anderen als een proces dat naar een vastgesteld doel moet leiden (Bijv. een opleidings-situatie). Bij de laatste vindt men deskundigheid meer van belang.
	<i>Toegang verschaffen</i>	Slechts één van de begeleiders geeft aan dat hij toegang verschaft tot informatie. In dit geval droeg hij geen literatuur aan, maar liet hij zien hoe er naar literatuur kan worden gezocht.	Slecht één van de leerkrachten gaf aan dat de begeleiding zoekrichtingen en literatuur had aangedragen, aangezien er over haar onderzoeksthema nauwelijks literatuur beschikbaar was.
	<i>Ter discussie stellen.</i>	Drie van de vier begeleiders vindt dat de begeleiding de leerkrachten moet aanmoedigen om de eigen veronderstellingen en die van een ander ter discussie te stellen. Het wordt tevens genoemd als middel om leerkrachten aan te zetten tot het verder gaan met hun actieonderzoek.	5 van de 8 leerkrachten noemt het “Ter discussie stellen” als een begeleidingskenmerk.
	<i>Raamwerk bieden</i>	De begeleiders zien het geven van een inhoudelijk raamwerk voor het actieonderzoeksthema niet als een kenmerk van de begeleiding. Dit wordt als de verantwoordelijkheid van de leerkrachten gezien	Slechts één leerkracht gaf aan dat de begeleiding min of meer een raamwerk aanbood, aangezien er weinig over haar onderzoeksthema beschikbaar was.
	<i>Inspelen op passie/interesse</i>	De twee begeleiders uit begeleidingssituatie 1 geven aan dat ze het belangrijk vinden dat de begeleiding inspeelt op de passie/interesse van de leerkracht. De twee begeleiders uit situatie 3 noemen dit niet. Wellicht komt dit voort uit het verschil in focus. In situatie 1 staat de professionele ontwikkeling centraal en in situatie 3 de methodische uitvoering.	Driekwart van de leerkrachten vindt het van belang dat de begeleiding inspeelt op hun passie en/of interesse. Twee leerkrachten uit begeleidingssituatie 2 noemden dit niet, wellicht komt dit voort uit het feit dat de begeleiding zich hier niet zozeer richt op de professionele ontwikkeling (situatie 1), maar op het product: onderzoek en verslaglegging.

Samenvattend wordt opgemerkt dat binnen dit terrein van de kennisgebieden grotere verschillen te zien zijn ten opzichte van de uitkomsten van de eerste onderzoeksfase; lang niet ieder kenmerk wordt onderschreven en bovendien lopen de meningen van de geïnterviewden zo nu en dan sterk uiteen. Er is slechts één begeleidingskenmerk dat vrijwel unaniem door alle geïnterviewden worden genoemd,

“Laat vernieuwing groeien!”

namelijk het *“Koppelen”*. Het lijkt dus aannemelijk dat het koppelen van de kennisgebieden duidelijk een kenmerk is van de begeleiding.

Een ander kenmerk waar een meerderheid van zowel de leerkrachten als de begeleiders achter staat, is het *“Ter discussie stellen”*. Volgens beide partijen ondersteunt de begeleiding in de ontwikkeling op dit terrein door leerkrachten te stimuleren de veronderstellingen van zichzelf en die van een ander ter discussie te stellen.

Een derde kenmerk waar door de meerderheid van de leerkrachten en de helft van de begeleiders aan wordt gerefereerd, is het *“Inspelen op passie/interesse”*. De begeleiders merken hierbij op dat op deze manier het individuele ontwikkelingsproces van de leerkracht centraal wordt gesteld. Dit kenmerk hangt mogelijk af van focus van de begeleidingssituatie. In begeleidingssituatie 1 waarin men focust op de individuele professionele ontwikkeling komt dit kenmerk bij leerkrachten en begeleiders duidelijk naar voren. In begeleidingssituatie 2 en 3, die een andere focus hebben (zie tabel 1.2.), brengen de leerkrachten en begeleiders dit daarentegen niet naar voren. Het *“Inspelen op passie/interesse”* is dus waarschijnlijk vooral belangrijk in een situatie waarin men de individuele professionele ontwikkeling wil ondersteunen.

Een kenmerk wat veel minder sterk naar voren komt is het *“Focussen”*. Uit zowel de interviews met de leerkrachten als met de begeleiders komt het apart focussen op een ieder van de drie kennisgebieden niet duidelijk naar voren. Beide groepen lijken het *“Focussen”* veel eer als een onderdeel van het *“Koppelen”* te zien. Er is dus gegronde reden tot twijfel aan het *“Focussen”* als apart kenmerk van de begeleiding.

Een kenmerk waar veel twijfel over blijkt te bestaan, is *“Deskundig zijn”*. Moet de begeleiding deskundig zijn op het onderzoeksthema? Uit tabel 1.9. komt naar voren dat: drie leerkrachten dit als begeleidingskenmerk noemen; twee leerkrachten en één begeleider dit duidelijk niet als kenmerk zien; en dat twee begeleiders en twee leerkrachten het slechts min of meer als kenmerk zien. Het valt op dat de drie leerkrachten die het wel als kenmerk noemen, alle drie uit begeleidingssituatie 1 komen. In deze situatie neemt het individuele proces van professionele ontwikkeling binnen het terrein van de kennisgebieden een belangrijke plaats in in de opleidingsdoelen en de uiteindelijke beoordeling (zie paragraaf 1.2.). Bovendien was het actieonderzoek en de begeleiding ervan in een nog redelijk experimentele fase waardoor het actieonderzoek niet altijd helder naar voren kwam. In dit kader wordt een mogelijke verklaring gevonden in het feit dat de leerkrachten wellicht wat onzeker waren over de invulling van hun onderzoeksthema en deze zekerheid vervolgens zochten in de deskundigheid van de begeleiding. De leerkrachten uit begeleidingssituatie 2 zijn veel minder positief over dit kenmerk (tabel 1.9.). Dit kan worden uitgelegd vanuit het feit dat bij hen het ontwikkelingsproces binnen dit terrein veel meer buiten beschouwing wordt gelaten en dat de beoordeling plaatsvindt op grond van het product: de methodische uitvoering en verslaglegging van het actieonderzoek (zie paragraaf 1.2.). Logischerwijs lijkt dan de inhoudelijke deskundigheid op het onderzoeksthema van ondergeschikt belang te zijn. Toch nuanceren de leerkrachten en begeleiders, die het kenmerk slechts min of meer naar voren brachten, deze stelling enigszins. Zij vinden namelijk dat hoewel de deskundigheid op het onderzoeksthema dan misschien niet van belang is, dat deskundigheid op de grotere context waar het actieonderzoek zich afspeelt (bijv.: de basisschool) wel noodzakelijk is. Kortom, het belang van een begeleiding die deskundig is op het actieonderzoeksthema lijkt van ondergeschikt belang en slechts het belang van de deskundigheid op de grotere context van actieonderzoek wordt in overweging genomen.

Zowel de begeleiders als de leerkrachten lijken het *“Toegang verschaffen”* en het inhoudelijk *“Raamwerk aanbieden”* niet als een begeleidingskenmerk te zien (tabel 1.9.). Het lijkt erop dat dit toegang verschaffen en aanbieden van een raamwerk slechts bij uitzondering worden gebruikt, wanneer leerkrachten aangeven dat dit noodzakelijk is voor hun onderzoeksproces.

Concluderend valt op dat uit de onderzoeksresultaten op het terrein van de kennisgebieden een beeld naar voren komt dat verschillen vertoont met de begeleidingskenmerken uit onderzoeksfase 1. Ten eerste valt op dat waar de deskundigheid van de begeleiding binnen de terreinen van de taken (2.1.2.) en communicatie (2.2.2.) als voorwaarde werd gezien voor de andere begeleidingskenmerken, het binnen dit terrein veel minder een rol van betekenis speelt. De begeleiding kenmerkt zich op dit terrein dus niet door kennis van het onderzoeksthema, maar wel door vaardigheden die de leerkrachten ondersteunen in het construeren van hun eigen professionele kennis (zie tabel 1.11).

Tabel 1.11. Terrein van de kennisgebieden: onderverdeling begeleidingskenmerken

Vaardigheden	Focussen	Koppelen	Ter discussie stellen	Inspelen op passie en interesse
--------------	----------	----------	-----------------------	---------------------------------

Ten tweede valt binnen dit terrein de onderlinge samenhang tussen de verschillende kenmerken op. Waar “*Deskundig zijn*” eigenlijk niet duidelijk als kenmerk naar voren komt, komen ook het “*Toegang verschaffen*” en het “*Raamwerk aanbieden*” niet als kenmerk naar voren. Dit lijkt geen toeval te zijn, aangezien deze drie kenmerken een onderling verband lijken te hebben. Het “*Deskundig zijn*” op het onderzoeksthema is namelijk een voorwaarde voor het “*Toegang verschaffen*” tot relevante (onderzoeks)informatie en het aanbieden van een (inhoudelijk) raamwerk. Een begeleider die geen verstand heeft van het onderzoeksthema zal namelijk ook vaak minder thuis zijn in de relevante (onderzoeks)informatie binnen dit thema en zal minder makkelijk een inhoudelijk raamwerk kunnen aanbieden. Als een begeleiding dus niet deskundig hoeft te zijn op het onderzoeksthema dan doet het “*Toegang verschaffen*” en het “*Raamwerk aanbieden*” ook minder ter zake. Een ander punt waarin deze onderlinge samenhang naar voren komt, is onder andere tussen het “*Focussen*” en het “*Koppelen*”. Deze twee kenmerken lijken zo een nauwe samenhang te vertonen dat het de vraag is of deze twee begeleidingskenmerken als apart kunnen worden aangemerkt. Ten derde kan worden geconcludeerd dat de begeleidingskenmerken afhankelijk zijn van de begeleidingssituatie. Zo werd het “*Inspelen op passie en interesse*” in begeleidingssituatie 1, waar men focuste op de professionele ontwikkeling, erg gewaardeerd. Daarentegen kwam dit niet zo duidelijk naar voren in begeleidingssituaties 2 en 3, aangezien men hier een andere focus had, namelijk: de methodische uitvoering en de verslaglegging van het actieonderzoek. Hierbij is het inspelen op deze persoonlijke passie en interesse van minder belang.

2.4 Overige uitkomsten

In deze vierde paragraaf zullen de overige uitkomsten van de interviews worden besproken. Dit zijn de uitkomsten die niet rechtstreeks refereren aan de 22 in het literatuuronderzoek geformuleerde begeleidingskenmerken. In paragraaf 2.4.1. zullen als eerste drie begeleidingsthema’s worden besproken. Deze zijn uit de analyse van onderzoeksfase 1 naar voren zijn gekomen en laten mogelijk een achterliggende samenhang tussen de 22 kenmerken zien. Verwacht wordt dat een begrip van deze thema’s van onmisbaar belang is voor een accurate beschrijving van de begeleidingskenmerken op de drie terreinen van de begeleiding. Deze drie begeleidingsthema’s lijken een overkoepelende rol te hebben in de totale beschrijving van de begeleidingskenmerken en zijn zodoende van belang voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Ten tweede zullen er nog mogelijk nieuwe kenmerken worden besproken en overwogen. Tenslotte zullen de uitkomsten worden samengevat en zullen op grond daarvan enkele conclusies worden getrokken (2.4.2.).

2.4.1. Begeleidingsthema’s en nieuwe kenmerken

In deze paragraaf zullen achtereenvolgens de uitkomsten van de drie begeleidingsthema’s worden besproken. Deze drie thema’s, die uit de eerste onderzoeksfase naar voren zijn gekomen, zijn: Persoonsgebonden en situatiespecifiek; Spanning tussen sturen en ondersteunen; Consistentie in de begeleidingskenmerken. Tenslotte wordt één mogelijk nieuw kenmerk besproken dat in de interviews naar voren is gekomen.

Persoonsgebonden en situatiespecifiek

Uit de conclusies en discussie van het literatuuronderzoek kwam de vraag naar voren of de begeleiding situatiespecifiek en persoonsgebonden is. In hoeverre moet de begeleiding van actieonderzoek afstemmen op de specifieke situatie en persoon van de leerkracht? Dit bleek een heel relevant onderwerp dat ook reeds in het bespreken van de kenmerken in de voorafgaande paragrafen naar voren is gekomen. De begeleiding van actieonderzoek zoekt naar manieren om zo goed mogelijk aan te sluiten bij en af te stemmen op de situatie en de persoon van de leerkracht die voor hem zit.

De begeleiders vonden dit vrijwel unaniem een thema dat als uitgangspunt dient voor de begeleiding van het actieonderzoek. Één begeleider maakt hierbij echter nog een nuttige kanttekening. Hij beschrijft hoe je tijdens het actieonderzoek te maken hebt met een stuk persoon en een stuk professie, maar dat je moet oppassen om niet op een heel persoonlijk niveau te gaan zitten. Er moet een duidelijk onderscheid gemaakt worden tussen de persoonlijke ontwikkeling binnen het beroep en in de privé-situatie van de leerkracht. Die persoonlijke ontwikkeling die de leerkracht tijdens het actieonderzoek doormaakt binnen het beroep is erg belangrijk, maar de persoonlijke ontwikkeling in de privé-situatie staat er nadrukkelijk buiten.

Begeleider: "Ze beginnen vanuit hun eigen kennis, maar we proberen ze eigenlijk zover te krijgen als wat vind ik eigenlijk als professional belangrijk. Wat vind ik nu wezenlijk en waarom vind ik dat wezenlijk. Hoewel je wel een goede afgrenzing moet proberen te maken tussen wat echt privé is en waar je dus niet aan wil komen. Ik teken dat bij studenten altijd 2 lijnen. Je hebt die lijn van je eigen ontwikkeling als persoon daar speelt je kindertijd, je huwelijk mee en je hebt je professionele ontwikkeling, die teken ik er even dwars op en dit daar gaat het over. Je moet niet in de valkuil vallen om niet in een heel persoonlijk niveau te gaan zitten. Maar je moet ook niet in de valkuil vallen van alleen maar professioneel. Er zit een stuk persoon in en er zit een stuk professie in. Dit bewaken studenten heel goed."(Transscript B2, p.2,3)

Vrijwel alle leerkrachten onderschrijven eveneens dit uitgangspunt binnen de begeleiding. De geïnterviewden vonden dit vooral bij actieonderzoek van belang, omdat de leerkracht, zijn situatie en zijn eigen ontwikkelingsproces hierin centraal staan. Dit komt duidelijk naar voren in het volgende citaat waar een leerkracht aangeeft hoe zij de begeleiding ervaart tijdens haar actieonderzoek.

Leerkracht: "Ze geeft je eigenlijk alle ruimte om het onderzoek zo in te vullen zoals het jou goed dunkt zoals het bij jouw onderwijs en persoon en omgeving past."(Transscript L3, p.6)

Spanning tussen sturen en ondersteunen

De spanning tussen sturen en ondersteunen kwam eveneens naar voren uit de discussiepunten van het literatuuronderzoek. Waar moet de begeleiding sturend optreden en waar ondersteunend? Hoe ligt die balans bij de begeleiding van actieonderzoek? Net als bij het vorige punt bleek deze spanning een heel relevant thema voor de begeleiding van actieonderzoek. Het speelt bij de uitkomsten van de interviews constant op de achtergrond van alle begeleidingskenmerken. In hoeverre is het begeleidingskenmerk sturend of ondersteunend? Is dit effectief bij de begeleiding van actieonderzoek?

Het bleken lastige vragen waar veel begeleiders zelf ook mee worstelden. Zij gaven unaniem aan dat de begeleiding van actieonderzoek om een overwegend ondersteunende benadering vraagt, maar tegelijkertijd brachten ze naar voren dat ze dit lastig vonden, omdat ze tot nu toe vooral gewend waren aan overwegend sturende benaderingen.

Begeleider: "...Ik geef nu 10 jaar les en ik ben 10 jaar lang gewend geweest om te sturen. Dus nu de laatste 2 jaar moet ik proberen los te laten. Dus ik wil in ieder geval die groep gebruiken, want als ik ga stimuleren dan ga ik teveel sturen. Dus dat is nog even mijn eigen maken in dit geheel. Waar laat ik het los en waar ik nu naar opzoek ben om nu juist die werkvormen eruit te halen die de studenten wel sturen, maar die ze wel zelf doen."(Transscript B4, p.3)

Uit bovenstaand citaat komt die worsteling van de begeleiding tussen het sturen en ondersteunen duidelijk naar voren. De begeleiding zoekt dus naar de juiste balans tussen het ondersteunen van het persoonlijke actieonderzoekproces van de leerkracht en het sturen in de richting van een onderzoek dat waardevol is voor de professionele ontwikkeling en de eigen praktijk. Deze zelfde begeleider geeft in het volgende citaat door middel van een vergelijking haarfijn aan welke afweging er gemaakt wordt bij een keuze voor sturen en ondersteunen.

Begeleider: "...En dat noem ik altijd in het kleuteronderwijs de juf knipt en de kinderen mogen ze erop plakken of zijn het die kinderen waarvan je denkt moet het een paddestoel voorstellen, maar het is wel hun

eigen product. Het is van hun zelf.”(Transscript B4, p.11)

Als de begeleiding van actieonderzoek dan overwegend ondersteunend is dan rest de vraag waar de sturing binnen actieonderzoek dan wel wenselijk is en in welke mate. Ten *eerste* wordt in de interviews met de begeleiders aangegeven dat de begeleiding bij de start wat sturender mag optreden aangezien veel leerkrachten dan kampen met sterke gevoelens van onzekerheid en verwarring. Vervolgens, als de leerkrachten dan globaal weten wat de bedoeling is van het actieonderzoek, trekt de begeleiding zich terug in een overwegend ondersteunende rol.

Interviewer: “Zou het ook kunnen zijn dat als je het op een schaal ziet dat sturen in het begin wat meer is dan begeleiden en langzaam in het proces aan het weg vallen is. Is dat een gewenste vorm?”

Begeleider: “Ja, dat is een gewenste vorm. Ja, zeker een gewenste vorm.”(Transscript B4, p.11)

Ten *tweede* wordt aangegeven dat de begeleiding sturend mag optreden op het gebied van ethiek.

Begeleider: “Dat vind ik een moeilijke hoor. Want dat hebben we moeten afleren he sturen. Dat is heel moeilijk. Als het een punt is van waar ik denk daar kunnen ze zich geen buil aan vallen dan laat ik ze, in de zin van ik denk er wel over na maar die komt zichzelf wel tegen die ervaart het dadelijk wel. Maar als het een punt is waar bijvoorbeeld een kind benadeeld wordt dan probeer ik daar toch wel in te sturen.”(Transscript B1, p.12)

De leerkrachten onderschrijven unaniem de overwegend ondersteunende vorm van de begeleiding van actieonderzoek, maar bevestigen tevens deze sturing op het gebied van de ethiek..

Leerkracht: “Ja, dat zou dan voornamelijk op het gebied ethiek zijn van dat kan je zo niet vragen, dan is het heel erg suggestief doe daar iets mee. Voor de rest heb ik echt het gevoel dat ze me heel erg vrijlaten...”(Transscript L8, p.3)

De leerkrachten brengen ook nog een *derde* punt naar voren waar de begeleiding sturend kan optreden, namelijk als hij het idee heeft dat de leerkracht strijdig handelt met de principes en methode van actieonderzoek.

Interviewer: “Als een begeleider weet vanuit zijn ervaring, ik weet niet of dat zo slim is, moet hij dan gaan sturen van dat moet je niet doen of moet je gaan onderhandelen dat je tot een gezamenlijke richting komt van zo gaan we verder of moet hij het helemaal bij jou laten?”

Leerkracht: “Goede vragen heb jij bedacht. Als het in strijd is met hoe je actieonderzoek moet doen dan is het heel direct van niet doen, want dan hou je je niet meer aan de principes van actieonderzoek...”(Transscript L8, p.7)

Zoals ook in het vorige punt van “*Situatiespecifiek en persoonsgebonden*” al naar voren kwam, vinden leerkrachten het bij het actieonderzoek van belang dat de leerkracht steeds zelf verantwoordelijk blijft voor zijn onderzoek en is te grote sturing dus niet wenselijk.

Leerkracht: “...Ik denk hoe meer dat dat gestuurd wordt hoe minder dat van jezelf wordt.”(Transscript L1, p.6)

Concluderend lijkt de overwegend ondersteunende vorm van de begeleiding sterk verweven met het situatiespecifieke en persoonsgebonden karakter van de begeleiding van actieonderzoek. Vanuit dit karakter van de begeleiding lijkt binnen de drie begeleidingsterreinen een set kenmerken naar voren te moeten komen dat dit overwegend ondersteunende karakter weerspiegelt.

Consistentie in de begeleidingskenmerken

Het derde discussiepunt wat naar voren kwam uit het literatuuronderzoek was dat van de consistentie van de begeleidingskenmerken. Op wat voor manier verhouden de kenmerken zich ten opzichte van de andere kenmerken? Spreken ze elkaar niet tegen? Uit de voorafgaande conclusies op de drie begeleidingsterreinen (2.1.2.; 2.2.2.; 2.3.2.) kwam reeds naar voren dat de kenmerken steeds een

nauwe samenhang vertonen, waarbij sommige kenmerken in elkaar over lopen en elkaar wederzijds beïnvloeden. Daaruit volgt de vraag wat dan de achterliggende gedachte is van deze samenhang en consistentie in de begeleidingskenmerken.

Na de analyse lijkt in eerste instantie al iets over de consistentie bekend te zijn. In de voorafgaande twee thema's kwam namelijk reeds naar voren dat het set begeleidingskenmerken moet overeenstemmen met de gedachte van een begeleiding die "*Situatiespecifiek en persoonsgebonden*" is en daarnaast een overwegend ondersteunende vorm aanneemt. Deze uitgangspunten kunnen reeds als een basis worden gezien voor een consistent set begeleidingskenmerken.

Uit de interviews kwamen slechts enkele aanvullingen ten aanzien van deze consistentie naar voren. Deze consistentie lijkt voort te vloeien uit de uitgangspunten die men kiest voor de begeleiding en actieonderzoek. De begeleiders gaven hierbij twee uitgangspunten aan, namelijk de gedachte van interactieve kennisontwikkeling en het sociaal-constructivisme.

Begeleider: "De basis vanuit waar wij werken is die hele interactieve kennisontwikkeling en een vorm daarbinnen is actieonderzoek." (Transcript B2, p.1)

De geformuleerde kenmerken binnen de drie begeleidingsterreinen vertonen dus consistentie naar mate ze in overeenstemming zijn met de gekozen uitgangspunten van het actieonderzoek en de begeleiding daarvan.

Nieuwe begeleidingskenmerken

Tijdens de interviews werd één begeleidingskenmerk genoemd, die niet in het literatuuronderzoek naar voren was gekomen. Deze is aangemerkt als mogelijk nieuw begeleidingskenmerk. Dit kenmerk wordt naar voren gebracht op het terrein van de kennisgebieden en kan worden omschreven als "*Expliciteren*". Dit kenmerk is ook reeds op de andere terreinen van de begeleiding naar voren gekomen, maar lijkt hier ook een rol te kunnen spelen. Twee leerkrachten uit begeleidingssetting 1 geven namelijk aan dat ze het op prijs stellen als hun begeleider expliciteert op welk kennisgebied de leerkrachten bezig zijn en hoe ze zich daarin ontwikkelen. De leerkrachten ervoeren dit als een positieve bevestiging van de stijgende lijn in hun ontwikkelingsproces. Op deze manier brengt de begeleiding de onzekerheid bij de leerkrachten terug en stimuleert hij het inzicht van de leerkrachten in hun eigen professionele ontwikkeling. Aangezien dit als een overwegend ondersteunend kenmerk wordt gedefinieerd en het het persoonlijk leer-en ontwikkelingsproces van de leerkracht centraal stelt, wordt dit als mogelijk aanvulling bij de begeleidingskenmerken op het terrein van de kennisgebieden overwogen.

Interviewer: "Ze laat je wel zien waar je ergens bent. Helpt dat? Is dat prettig dat ze dat zo benoemt."

Leerkracht: "Ik vind het wel leuk om te herkennen. En de eerste bijeenkomst zei ze ook als je je gedrag verandert dan blijft het daarbij, maar als je ook je identiteit, je waarden en normen verandert dan ben je ook echt veranderd. En dat is wel mooi. Dat ze nu weer bij die kaartjes aanwijst van goh nu is er toch iets bij je identiteit veranderd. Het gaat dus veel dieper. Dat is fijn om wel te weten ik ben een eind gekomen. De bevestiging te horen." (Transcript L 4,5, p.4)

2.4.2. Resultaten en conclusies

In deze paragraaf zullen ten eerste de hierboven beschreven uitkomsten (2.4.1.) worden samengevat in de onderstaande tabels (1.12. & 1.13.). Vervolgens zullen op grond van deze resultaten conclusies worden getrokken.

Tabel 1.12. Uitkomsten interview begeleidingskenmerken: Overig

Begeleidingsthema		L1	L2	L3	L4	L5	B1	B2	L6	L7	L8	B3	B4
<i>Persoonsgebonden & situatiespecifiek</i>		±	x	+	+	+	+	+	x	+	+	±	+
<i>Overwegend ondersteunend</i>		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>Consistentie</i>		x	x	x	x	x	+	+	x	x	x	x	x
Terrein	Nieuw kenmerk												
Kennisgebieden	<i>Expliciteren</i>	x	x	x	+	+	x	x	x	x	x	x	x

Is van toepassing: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd

L=Leerkracht; B=Begeleider

L1t/mB2=begeleidings situatie 1; L6t/mL8= begeleidings situatie 2; B3,B4= begeleidings situatie 3

In tabel 1.12. is het tweede begeleidingsthema anders geformuleerd aangezien er anders geen score kon worden toegekend. In de onderstaande tabel 1.13. zijn de uitkomsten van de interviewanalyse samengevat. Als eerste worden de uitkomsten gepresenteerd voor de begeleidingsthema's, verdeeld over de begeleiders en de leerkrachten en ten tweede voor het begeleidingskenmerk dat als nieuw naar voren is gekomen.

Tabel 1.13. Samenvatting: overig

Begeleidingsthema		Samenvatting	
		Begeleiders	Leerkrachten
<i>Persoonsgebonden & situatiespecifiek</i>		De begeleiders zien dit thema vrijwel unaniem als uitgangspunt van de begeleiding. Belangrijk is dat men hier wel de grens bewaakt tussen de persoon in de professie en in de privé.	De leerkrachten vinden dit speciaal van belang bij actieonderzoek, aangezien de leerkracht, zijn situatie en zijn eigen ontwikkelingsproces hierin centraal staan.
<i>Spanning: Sturen-Ondersteunen</i>		De begeleiders geven allemaal aan dat de begeleidingskenmerken een overwegend ondersteunend karakter moeten hebben. Sturing moet zich beperken tot de beginfase en in ethische kwesties.	De leerkrachten geven unaniem aan dat de begeleiding zich kenmerkt door een overwegend ondersteunend karakter. Hierdoor blijven ze zelf verantwoordelijk voor hun onderzoek. Sturing moet zich beperken tot ethische kwesties en tot het bewaken van de methode en principes van actieonderzoek.
<i>Consistentie v/d kenmerken</i>		De consistentie werd gevonden in de eerste twee begeleidingsthema's en in de uitgangspunten van de interactieve kennisontwikkeling en het sociaal-constructivisme.	De leerkrachten noemden behalve de eerder genoemde begeleidingsthema's geen andere uitgangspunten voor de consistentie.
Terrein	Nieuw kenmerk		
Kennisgebieden	<i>Expliciteren</i>	Geen van de begeleiders noemden dit kenmerk.	Twee leerkrachten gaven aan ze het als steunend ervaren wanneer de begeleiding expliciteert op welk kennisgebied men zich ontwikkelt. Deze positieve bevestiging van hun ontwikkeling drong gevoelens van onzekerheid terug en werkte stimulerend.

Ten aanzien van de hierboven beschreven uitkomsten kan worden geconcludeerd dat de begeleidingsthema's enig inzicht hebben verschaft in de achtergrond en samenhang van de

begeleidingskenmerken. Ten eerste lijkt het erop dat de begeleidingskenmerken in overeenstemming moeten zijn met het uitgangspunt van actieonderzoek en dat de begeleiding van actieonderzoek moet afstemmen op de persoon en de situatie van de leerkracht. In samenhang met deze conclusie komt ten tweede naar voren dat de begeleiding zich kenmerkt door een overwegend ondersteunend karakter. Vanuit deze ondersteunende benadering blijven de leerkrachten zelf verantwoordelijk voor hun onderzoek. Deze benadering stemt overeen met de motieven van een interactieve visie op kennisontwikkeling. Ten derde wordt geconcludeerd dat het onderscheiden van deze achterliggende gedachten en motieven noodzakelijk zijn voor de formulering van een consistent set begeleidingskenmerken, omdat deze bepalen welke kenmerken er voor de begeleiding van het actieonderzoek van belang zijn. Simpel gezegd, zou een andere benadering en motief voor actieonderzoek en de begeleiding ervan tot andere begeleidingskenmerken leiden. In tabel 1.14. is de relatie tussen deze achterliggende motieven en de begeleidingskenmerken weergegeven.

Tabel 1.14 Onderlinge relatie motieven en begeleidingskenmerken

Begeleidingskenmerken		Set begeleidingskenmerken	
Motieven	<i>Interactieve kennisontwikkeling</i>	<i>Aansluiten op de persoon en de situatie</i>	<i>Ondersteuning van de eigen verantwoordelijkheid in het actie-onderzoek</i>

Tenslotte lijkt het nieuwe kenmerk “*Expliciteren*” mogelijk een ondersteunende rol te kunnen spelen in de begeleiding op het terrein van de kennisgebieden.

2.5 Samenvatting, conclusie en discussie

In de afsluitende paragraaf van de interviewanalyse zal een samenvatting van de resultaten worden gegeven (2.5.1.). Op grond van deze resultaten zullen vervolgens de eindconclusies worden getrokken en zullen enkele discussiepunten naar voren worden gebracht (2.5.2.). Deze zullen de input vormen voor de formatieve evaluatie die in hoofdstuk 3 zal worden beschreven.

2.5.1. Samenvatting

Uit de resultaten van de interviewanalyse komt een beeld van de begeleidingskenmerken naar voren dat op een groot aantal punten overeenstemming vindt met de resultaten van het literatuuronderzoek, maar dat op enkele punten ook afwijkt. De grootste verschillen werden gevonden op het terrein van de kennisgebieden. Zo verdwenen daar de kenmerken “*Deskundig zijn*”, “*Raamwerk bieden*” en “*Toegang verschaffen*”. Daarnaast werd er op dit zelfde terrein vanuit de interviewanalyse een nieuw kenmerk in overweging genomen, namelijk “*Expliciteren*”. Verder werd op het terrein van de communicatie de naam van het kenmerk “*Doelgericht zijn*” vervangen door “*Tijd managen*”, aangezien uit de interviews naar voren kwam dat deze term de lading beter dekte. Bovendien werden er bij de beschrijvingen van de kenmerken soms andere accenten gelegd of aanvullingen gegeven. De uiteindelijke resultaten zijn samengevat in tabel 1.15.

Tabel 1.15. Samenvatting interviewanalyse: begeleidingskenmerken

Terrein	Kenmerk	Omschrijving
Taken (methodische uitvoering van actieonderzoek)	<i>Flexibel zijn</i>	De begeleiding van het actieonderzoek moet flexibel om kunnen omgaan met persoonlijke behoeftes aan ruimte, zelfstandigheid en dwang.
	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding expliciteert hun beeld en verwachting van de methode en principes van actieonderzoek. Dit wordt vanaf de start gedaan en voortgezet gedurende de rest van het proces.
	<i>Deskundig zijn</i>	De begeleiding moet deskundig en ervaren zijn in de methodische uitvoering van actieonderzoek. Deze deskundige kennis lijkt de basis te zijn voor de andere begeleidingskenmerken op dit terrein.

	<i>Aanreiken</i>	De begeleiding reikt voorbeelden, uitleg of verwijzingen naar methoden en ideeën voor de uitvoering van actieonderzoek aan.
	<i>Stimuleren</i>	De begeleiding stimuleert de leerkrachten door hen de ruimte te geven om met het actieonderzoek aan de slag te gaan en door hen de vrijheid te geven om daarin fouten te mogen maken.
	<i>Dwingen</i>	De begeleiding spreekt de leerkrachten voortdurend aan op de uitvoering van concrete activiteiten, om op die manier leerkrachten te “dwingen” of aan te zetten om actieonderzoek uit te voeren.
Communicatie (interactie binnen de begeleidings- setting)	<i>Open opstellen</i>	De begeleiding neemt een open houding aan. Deze houding wordt gekenmerkt door een gelijkwaardige opstelling van de begeleider van waaruit hij zich beperkt tot meedenken, discussiëren en adviseren.
	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding nodigt vanaf het begin af aan uit tot de wederzijdse explicitering van verwachtingen. Dit zijn enerzijds verwachtingen t.a.v. het actieonderzoek zelf en anderzijds verwachtingen t.a.v. de rollen en verantwoordelijkheden die beide partijen op zich nemen in de begeleidingssituatie. Een bruikbaar instrument hiervoor is een zgn. begeleidingsprotocol.
	<i>Deskundig zijn</i>	De begeleiding moet deskundig zijn in coachings- en communicatie-technieken. Deze deskundige kennis lijkt de basis te zijn voor de andere begeleidingskenmerken op dit terrein.
	<i>Kritisch zijn</i>	De begeleiding ondersteunt het individuele ontwikkelingsproces van de leerkracht door kritisch te luisteren en kritische vragen te stellen.
	<i>Vertrouwen & Respect scheppen</i>	De begeleiding schept vertrouwen en respect. Op deze manier ontstaat een veilige sfeer waarin leerkrachten tijdens de interactie en reflectie kwetsbare persoonlijke zaken op tafel kunnen leggen.
	<i>Tijd managen</i>	De begeleiding zorgt voor een duidelijke planning van bijeenkomsten en effectief tijdsmanagement tijdens de sessies waardoor iedere leerkracht de ruimte krijgt om zijn actieonderzoek te bespreken.
	<i>Concreet communiceren</i>	De begeleiding communiceert met de leerkrachten op basis van hun concreet werk. Hierdoor kan de begeleider beter op de persoonlijke beleving en situatie van de leerkrachten aansluiten
	<i>Dwingen</i>	De begeleiding dwingt door het aanzetten tot de uitvoering van activiteiten. De begeleiding zet dus zo aan tot handelen, maar dwingt niet op inhoudelijke zaken van het actieonderzoeksthema.
	<i>Model staan</i>	De begeleiding staat vanuit zijn ervaring en deskundigheid model voor de leerkrachten. De begeleiding staat bovendien model door zelf actieonderzoek te blijven uitvoeren.
Kennisgebieden (professionele ontwikkeling binnen het ideologisch, technologisch en empirisch kennisgebied)	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding expliciteert op welk kennisgebied de leerkrachten bezig zijn en hoe ze zich daarin ontwikkelen. Hiermee maakt hij hun voortgang duidelijk en brengt hij onzekerheid terug.
	<i>Focussen</i>	De begeleiding helpt de leerkracht apart te focussen op elk van de drie kennisgebieden. Vanuit de interviewanalyse komt echter onzekerheid over dit kenmerk naar voren.
	<i>Koppelen</i>	De begeleiding probeert al vragend leerkrachten inzicht te geven in de samenhang tussen de drie kennisgebieden.
	<i>Ter discussie stellen.</i>	De begeleiding moedigt leerkrachten 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.
	<i>Inspelen op passie/interesse</i>	De begeleiding stimuleert leerkrachten om vanuit hun persoonlijke passie en interesse het actieonderzoek vorm te geven.

Buitenom de hier geformuleerde begeleidingskenmerken werd in de interviews ook gezocht naar achterliggende begeleidingsthema's, die mogelijk meer inzicht geven in de aard en de samenhang van de begeleidingskenmerken. Dit inzicht werd van noodzakelijk belang gezien voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. De uitkomsten van de interviews ten aanzien van de ze begeleidingsthema's zijn samengevat in tabel 1.16.

Tabel 1.16. Samenvatting interviewanalyse: begeleidingsthema's

Begeleidingsthema	Omschrijving
<i>Consistentie v/d kenmerken</i>	De consistentie bestaat in de gekozen uitgangspunten van het actieonderzoek en de begeleiding ervan. Hier worden als uitgangspunt genoemd: de interactieve visie op kennisontwikkeling en het sociaal-constructivisme. Een consistent set kenmerken op de drie begeleidingsterreinen moet overeenstemmen met deze gedachtegang.
<i>Persoonsgebonden en situatiespecifiek & Spanning: Sturen-Ondersteunen</i>	Uit bovenstaande uitgangspunten t.a.v. de consistentie vloeit voort dat de begeleiding probeert aan te sluiten op het individuele ontwikkeling- en onderzoekproces van de leerkracht en zijn situatie. Dit brengt een overwegend ondersteunend benadering met zich mee. Deze benadering moet weerspiegeld worden in de geformuleerde kenmerken op de drie begeleidingsterreinen; op deze manier vormen ze een consistent geheel.

Zoals in de bovenstaande tabel naar voren komt, bestaat er een duidelijke samenhang tussen de drie onderzochte begeleidingsthema's. Samen geven ze meer inzicht in de kenmerken op de drie begeleidingsterreinen, zoals deze in de drie deelvragen van het onderzoek worden onderzocht. Ze geven vooral aan dat de begeleidingskenmerken moeten overeenstemmen met de gekozen uitgangspunten en motieven van het actieonderzoek en de begeleiding ervan. Vanuit deze gedachtegang kan een gelaagd beeld van de begeleidingskenmerken worden samengesteld, waarin de motieven van de begeleiding (zie tabel 1.14) het uitgangspunt vormen voor de geformuleerde begeleidingskenmerken (zie tabellen 1.5; 1.8; 1.11). Dit gelaagde beeld is samengevat in tabel 1.17.

Tabel 1.17. Samenvatting: gelaagd beeld van de begeleidingskenmerken

Vaardigheden	Taken	Flexibel zijn	Expliciteren	Aanreiken
		Stimuleren	Dwingen	
	Communicatie	Open opstellen	Expliciteren	Kritisch zijn
		Vertrouwen en Respect scheppen	Tijd managen	Concreet communiceren
		Dwingen	Model staan	
	Kennisgebieden	Expliciteren	Focussen	Ter discussie stellen
		Koppelen	Inspelen op passie	
Kennis		Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek	Deskundig zijn in coaching en begeleiding.	
Motieven	Interactieve kennisontwikkeling		Aansluiten op de persoon en zijn situatie	Ondersteuning van de eigen verantwoordelijkheid in het actieonderzoek

In de volgende paragraaf zullen op grond van de samengevatte resultaten enkele conclusies worden getrokken en tevens zullen enkele discussiepunten naar voren worden gebracht.

2.5.2. Conclusie en discussie

In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk zullen enkele conclusies worden getrokken ten aanzien van de interviewresultaten (2.5.1). Als uitgangspunt hiervoor dient de centrale onderzoeksvraag: “*Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door basisschoolleerkrachten voldoen?*” en nog specifieker dienen hiervoor de drie bijbehorende deelvragen. Deze zullen achtereenvolgens op de volgende pagina worden besproken.

1. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op het terrein van de taken?

Concluderend kan worden gesteld dat de resultaten van de interviewanalyse in grote lijnen het beeld van de begeleidingskenmerken uit de eerste onderzoeksfase bevestigen. Daarnaast worden enkele nuances in het beeld aangebracht.

Ten eerste lijkt de aanwezigheid van kenmerken *“Flexibel afstemmen”*, *“Dwingen”* en *“Stimuleren”* mogelijk te worden beïnvloed door de begeleidingssituatie waarin het actieonderzoek plaatsvindt. In situaties waar vanuit de opleiding een beoordeling en een diploma worden verbonden aan het actieonderzoek worden deze kenmerken namelijk minder expliciet genoemd. De beoordeling en het diploma op zich zorgen er misschien al voor een groot deel voor dat de leerkracht zich inzet om het actieonderzoek onder de knie te krijgen. Bovendien is het mogelijk dat de deelnemende leerkracht in de beschreven opleidingssituaties (1.2.) meer gemotiveerd is, aangezien hij uit eigen initiatief naast zijn of haar werk heeft gekozen voor deze opleiding. Vanuit deze interne motivatie zal de deelnemende leerkracht wellicht minder aanzet nodig hebben om zich het actieonderzoek eigen te maken.

Ten tweede kan worden geconcludeerd dat de kenmerken elkaar overlappen en wederzijds beïnvloeden. Ze lijken verschillende aspecten van de begeleiding te vertegenwoordigen, maar kunnen niet los van elkaar worden gezien.

Ten derde wordt geconcludeerd dat het kenmerk *“Deskundig zijn”* meer een kenniskarakter heeft, terwijl de andere kenmerken meer een karakter van vaardigheden hebben. De deskundige kennis van de methodische uitvoering van actieonderzoek lijkt de basis te zijn van waaruit de vaardigheden door de begeleiding kunnen worden ontplooid.

2. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op het terrein van de communicatie?

Concluderend kan worden gesteld dat de resultaten van de interviewanalyse in grote lijnen het beeld van de begeleidingskenmerken uit de eerste onderzoeksfase bevestigt. Maar ook op dit terrein worden enkele nuances aangebracht.

Ten eerste wordt geconcludeerd dat de term *“Doelgericht zijn”* beter vervangen kan worden door *“Tijd managen”*, aangezien uit de interviews blijkt dat dit de lading van het kenmerk beter dekt.

Ten tweede wordt ook op dit terrein opgemerkt dat *“Deskundig zijn”* meer een kenniskarakter heeft, terwijl de andere kenmerken meer een karakter van vaardigheden hebben. Een begeleider die *“Deskundig is”* op het terrein van de communicatie en zodoende kennis heeft van begeleidings- en communicatietechnieken, lijkt de basis te vormen voor de vaardigheden die in de overige kenmerken naar voren komen.

Ten derde wordt opgemerkt dat de begeleidingskenmerken op dit terrein in elkaar overlopen en elkaar wederzijds beïnvloeden. Ze moeten zodoende als één geheel van kenmerken worden gezien, waarin de geformuleerde begeleidingskenmerken verschillende aspecten benadrukken.

3. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op het terrein van de kennisgebieden?

Concluderend komt uit de onderzoeksresultaten op het terrein van de kennisgebieden een beeld naar voren komt dat op een aantal punten verschillen vertoont met de begeleidingskenmerken uit onderzoeksfase 1.

Het eerste belangrijke verschil is dat het *“Deskundig zijn”* op dit terrein nauwelijks als begeleidingskenmerk wordt gezien. De begeleiding kenmerkt zich op dit terrein niet door kennis van het onderzoeksthema waarin de leerkracht zich verdiept, maar veeleer door vaardigheden die de leerkrachten ondersteunen in het construeren van hun eigen professionele kennis rondom deze onderzoeksthema's. Slechts enige deskundige kennis van de brede onderzoekscontext (bijv. de basisschool) wordt enigszins gewaardeerd.

Het tweede belangrijke verschil ligt in het feit dat de kenmerken *“Toegang verschaffen”* en *“Raamwerk aanbieden”* niet naar voren komen uit de interviewanalyse. Er kan worden geconcludeerd dat deze twee kenmerken hier dus niet van toepassing zijn. Daarnaast wordt een samenhang opgemerkt met het *“Deskundig zijn”*. Een begeleider die namelijk geen verstand heeft van het onderzoeksthema zal vaak ook minder thuis zijn in de relevante (onderzoeks)informatie binnen dit thema en zal minder makkelijk een inhoudelijk raamwerk kunnen aanbieden. De drie kenmerken hangen dus samen en worden alle drie niet van toepassing geacht binnen een begeleidingssituatie waarin de constructie van eigen professionele kennis centraal staat.

Een derde conclusie is dat de overige kenmerken eveneens een onderlinge samenhang vertonen en elkaar soms overlappen en wederzijds beïnvloeden. Bij de kenmerken *“Focussen”* en *“Koppelen”* is deze overlap bij de interviews echter zo groot dat het *“Focussen”* niet duidelijk als apart begeleidingskenmerk naar voren komt.

Ten vierde wordt geconcludeerd dat de begeleidingskenmerken afhankelijk zijn van de focus in de begeleidingssituatie. Waar men bijvoorbeeld focust op de professionele ontwikkeling wordt het *“Inspelen op passie en interesse”* erg gewaardeerd. De leerkrachten moeten hier immers vanuit deze passie en interesse zelf vormgeven aan hun ontwikkeling. In situaties waar men een andere focus heeft, bijvoorbeeld de verslaglegging van het onderzoek, is dit *“Inspelen op passie en interesse”* veel minder van belang.

Ten aanzien van alle drie de deelvragen wordt opgemerkt dat de begeleidingskenmerken elkaar soms overlappen of aanvullen en zodoende in hun samenhang moeten worden beschouwd. In deze samenhang benadrukken de geformuleerde kenmerken diverse aspecten van de begeleiding. Uit de resultaten ten aanzien van de drie begeleidingsthema's kan worden geconcludeerd dat deze samenhang binnen het geformuleerde set kenmerken afhangt van de uitgangspunten en motieven die de begeleiding van actieonderzoek heeft. In dit geval wordt uit de analyse geconcludeerd dat aan de begeleiding van het actieonderzoek mogelijk drie motieven ten grondslag liggen. Als eerste een interactieve visie op kennisontwikkeling, waarbij deelnemers en begeleiders door interactie hun eigen kennis opbouwen. Ten tweede wil de begeleiding in het actieonderzoek zoveel mogelijk aansluiten bij de persoon en de situatie van de individuele leerkracht. Ten derde wil de begeleiding dat de leerkracht zelf verantwoordelijkheid neemt voor zijn actieonderzoek. De begeleiding neemt dus een overwegend ondersteunende rol aan.

Uiteindelijk blijven er drie belangrijke discussiepunten over. Ten *eerste*, de vraag in hoeverre de begeleidingskenmerken van actieonderzoek een ondersteunend karakter moeten vertonen en of dit binnen elk terrein hetzelfde is. Ten *tweede*, de vraag in hoeverre de begeleiding wordt bepaald door de individuele karakteristieken en situatie van de leerkracht. Ten *derde* is het de vraag of de begeleiding zich op het terrein van de kennisgebieden uitsluitend ondersteunend opstelt en dus in tegenstelling tot de andere terreinen geen deskundigheid nodig heeft op het onderzoeksthema.

Deze vragen zullen in het volgende hoofdstuk (3) samen met de uitkomsten van de analyse worden voorgelegd aan enkele experts tijdens een formatieve evaluatie van de interviewresultaten.

3. Formatieve evaluatie onderzoeksresultaten: Expert review en Panel of experts

Net als aan het einde van het literatuuronderzoek in de eerste onderzoeksfase, is aan het einde van deze tweede onderzoeksfase gekozen voor een formatieve evaluatie van de onderzoeksuitkomsten. Op deze manier wordt geprobeerd om het uit de interviews naar voren gekomen beeld van de begeleidingskenmerken aan te scherpen. Vanwege het belang van deze afsluitende onderzoeksfase is er in deze tweede formatieve evaluatie voor gekozen om meerdere experts te benaderen door middel van een 'expert review' en een 'panel of experts'. Als eerste worden deze methodes samen met de relevante achtergronden beschreven (3.1.). Vervolgens worden in de tweede paragraaf (3.2.) de uitkomsten van het expert review en het panel van experts beschreven. Daarna wordt een samenvatting van de uitkomsten gegeven en op grond daarvan worden conclusies getrokken en discussiepunten naar voren gebracht (3.3.). Het hoofdstuk eindigt tenslotte met twee tabellen (1.21.&1.22.) die het beeld van de begeleidingskenmerken laten zien, zoals dit uiteindelijk uit onderzoeksfase 2 naar voren komt.

3.1. Methode en achtergronden

Voor deze formatieve evaluatie zijn vijf experts benaderd voor een zogenaamd panel van experts. Een panel wordt doorgaans gevormd door deskundigen op aanverwante terreinen, die het ontwerp vanuit verschillende invalshoeken beoordelen (Maslowski & Visscher, 1997). Deze manier van evalueren heeft als voordeel boven de evaluatie door één expert dat op deze manier sterk persoonsgebonden informatie wordt voorkomen en dat daarnaast deskundigen op elkaar kunnen reageren, elkaar kunnen aanvullen en zo mogelijk tot een gezamenlijk oordeel kunnen komen (Maslowski & Visscher, 1997). Een gevaar echter bij deze vorm van evalueren is dat de discussie zijn focus verliest en daardoor niet productief is (Tessmer, 1993).

Deze vorm van evaluatie wordt vooral geschikt geacht voor de tweede onderzoeksfase, omdat na deze tweede fase van het onderzoek de uitkomsten zullen worden gebruikt om de eindversie van de begeleidingskenmerken te bepalen. Het is zodoende van groot belang dat de laatste (concept)versie van de begeleidingskenmerken zorgvuldig en evenwichtig wordt geëvalueerd. Tijdens dit panel of experts zullen de experts tijdens de discussiebijeenkomst reflecteren op de inhoud (*volledigheid, juistheid, relevantie*) (Tessmer, 1993).

In dit panel van experts is er voor gekozen om de resultaten van de interviewanalyse voor te leggen aan diverse experts op het gebied van de begeleiding van actieonderzoek. De selectie van deze experts heeft plaatsgevonden volgens het principe van *“purposive sampling”* (doelgericht selecteren), waarbij gebruik is gemaakt van de “sneeuwbalmethode” (Patton, 1990) (zie beschrijving paragraaf 1.1.1.). Van de vijf benaderde experts waren er uiteindelijk drie beschikbaar voor een panel of experts. Aangezien deze alle drie lid zijn van dezelfde kenniskring werd het voor het onderzoek van groot belang geacht om toch ook iemand van buiten deze kenniskring te benaderen. Op deze manier werd getracht om “bias” in de uitkomsten te verminderen, want de gegevens kunnen natuurlijk worden beïnvloed door het feit dat de panelleden alle drie uit dezelfde kenniskring komen. Daartoe werd één expert van buiten deze kenniskring bereid gevonden tot een telefonisch expert review. De achtergronden van deze vier experts worden hieronder achtereenvolgens beschreven.

Expert 1

Expert 1 is werkzaam als senior consultant bij Interstudie, een adviesbureau voor onderwijsmanagement. Zij begeleidt al meer dan tien jaar medewerkers, leerkrachten en begeleiders bij de uitvoering van actieonderzoek

Expert 2

Expert 2 is als docent verbonden aan het Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg (Fontys, OSO, Tilburg). Daarnaast is ze als directeur / psycholoog werkzaam bij het Pedagogisch Perspectief, een private praktijk voor gezins- en kindbegeleiding. Zij is tevens lid van het “International Collaborative Action Research Network” (CARN) en begeleidt binnen Fontys OSO studenten in het actieonderzoek dat ze tijdens de masteropleiding “Special Educational Needs” moeten uitvoeren. Verder maakt zij deel uit van het kernteam van het lectoraat ‘Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling in de Speciale Onderwijszorg / Practitioner Research’ (Fontys, OSO, Tilburg).

Expert 3

Expert 3 is als docent verbonden aan het Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg (Fontys, OSO, Tilburg). Daarnaast werkt hij twee dagen in de week in een samenwerkingsverband met het ICLON (Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing, Leiden) voor de Fontys Hogescholen als onderzoeker. Zijn onderzoek is gericht op de relatie tussen organisatiecultuur en actie onderzoek als strategie voor professionele en school ontwikkeling binnen de Master-opleiding. Verder maakt hij deel uit van het kernteam van het lectoraat ‘Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling in de Speciale Onderwijszorg / Practitioner Research’ (Fontys, OSO, Tilburg).

Expert 4

Expert 4 is als docent verbonden aan het Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg (Fontys, OSO, Tilburg). Daarnaast maakt hij twee dagen in de week deel uit van het Triple I Centrum voor praktijkgericht onderzoek. Dit is een samenwerkingsverband van de Fontys Hogescholen met het ICLON (Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing, Leiden). Één van de onderzoeksthema's van dit centrum is het praktijkgericht onderzoek, c.q. de vormen van actieonderzoek. De heer Smeets is gedetacheerd bij een school voor speciaal onderwijs waar actieonderzoek wordt gebruikt voor de professionalisering van een grote groep medewerkers van de school. Daarnaast maakt ook hij deel uit van het kernteam van het lectoraat 'Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling in de Speciale Onderwijszorg / Practitioner Research' (Fontys, OSO, Tilburg). Hij is bovendien lid van het "International Collaborative Action Research Network" (CARN).

Het expert review is semi-gestructureerd opgezet en heeft één uur geduurd. Er zijn enkele onderwerpen en vragen vooraf vastgelegd in een interviewschema (zie appendix 2), maar deze vragen zijn vooral als leidraad bedoeld en hoeven dan ook niet in dezelfde volgorde en bewoording te worden gesteld (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Deze manier van interviewen geeft de interviewer en de deelnemer de ruimte om het gesprek een natuurlijke manier te laten verlopen en zo een open sfeer te creëren, die de opbrengsten van het interview kan verhogen. In het interviewschema zijn zes onderwerpen met bijbehorende vragen geformuleerd. Deze onderwerpen corresponderen met de drie begeleidingsterreinen en de drie begeleidingsthema's die ook zijn gebruikt voor de interviewanalyse (zie 1.1.3.).

Het panel van experts duurde anderhalf uur. Als uitgangspunt voor deze discussie zijn drie stellingen geformuleerd voortvloeiend uit de drie discussiepunten uit paragraaf 2.5.2. (zie appendix 3). Daarnaast zijn ook hier enkele onderwerpen en vragen vooraf vastgelegd in een interviewschema (zie appendix 4). Deze vragen zijn bedoeld om de focus van de discussie te behouden. Dit is van belang, aangezien reeds was opgemerkt dat het verliezen van de focus in een dergelijke paneldiscussie een mogelijk gevaar is voor de opbrengsten (Tessmer, 1993). De onderwerpen en vragen corresponderen, net als in het expert review, met de drie begeleidingsterreinen en de drie begeleidingsthema's, die zijn gebruikt voor de interviewanalyse.

Zowel het expert review als het panel of experts is opgenomen en uitgetypt. Vervolgens is het transcript gecodeerd op basis van de zes onderwerpen, die in het interviewschema zijn gebruikt (tabel 1.18.).

Tabel 1.18. Codering: expert interview en panel van experts

	Codering		
Begeleidingsterrein	Taken	Communicatie	Kennisgebieden
Begeleidingsthema	Persoonsgebonden & situatiespecifiek	Sturen-ondersteunen	Consistentie

Omstreeks negentig procent van het transcript kon volgens bovenstaande codering worden gecodeerd. In de volgende paragraaf zullen de uitkomsten worden samengevat en besproken.

3.2. Uitkomsten: Expert review en Panel of experts

In deze paragraaf worden achtereenvolgens de uitkomsten van het expert review (3.2.1.) en het panel of experts (3.2.2.) besproken. Bij de bespreking van de uitkomsten zullen de zes gehanteerde codes als leidraad dienen en zullen de resultaten worden geanalyseerd op basis van: *volledigheid, juistheid, relevantie*.

3.2.1. Expert review

In dit gedeelte zullen de uitkomsten van het expert review met Expert 1 worden besproken. Achtereenvolgens zullen de resultaten aan de hand van de gebruikte codering worden besproken en deze resultaten zullen tenslotte worden samengevat in tabel 1.19.

Taken

Expert 1 geeft aan dat ze de beschreven kenmerken van dit terrein herkent. Ze geeft aan dat bij het kenmerk “*Aanreiken*” wat nadrukkelijker naar voren mag worden gebracht dat de begeleiding ook een aantal maal heel duidelijk informatie aanbiedt. Deze informatie heeft dan betrekking op de methode van actieonderzoek. Als voorbeeld geeft ze aan dat ze met behulp van de cirkels van invloed van Covey de leerkrachten informatie aanreikt over de reikwijdte van hun actieonderzoek. Ze merkt hierbij op dat dit “*Aanreiken*” een duidelijk raakvlak en overlap vertoont met het “*Expliciteren*” en “*Deskundig zijn*”. Vanuit de deskundige kennis van de begeleiding kan immers informatie worden aangereikt waarmee het beeld en de verwachting van actieonderzoek worden geëxpliciteerd.

Communicatie

Hoewel Expert 1 de kenmerken zonder meer onderschrijft, heeft ze een aantal aanvullingen. Ten eerste merkt zij op dat er wellicht een extra categorie “*Transparantie*” zou moeten worden overwogen. Hieronder verstaat ze dat de begeleiding haar handelen volledig transparant maakt. Als voorbeeld noemt ze een begeleiding die model voor de leerkrachten staat, maar ook heel duidelijk benoemt dat ze model staat. Volgens haar is metacommunicatie voor deze “*Transparantie*” van groot belang. De begeleider moeten dus kunnen communiceren over haar manier van communiceren. Hierdoor maakt ze haar communicatie en handelen volledig transparant naar de leerkrachten. Hoewel ze het als een extra categorie ziet is ze het eens met de opmerking dat deze “*Transparantie*” terug te vinden zijn in kenmerken zoals o.a. “*Expliciteren*”, “*Open*” en “*Vertrouwen en Respect scheppen*”. Maar ze vindt dat het op de één of andere manier wat duidelijker naar voren mag komen in de beschrijving van de kenmerken.

Ten tweede geeft ze aan dat de begeleiding vooral het proces moet ondersteunen en bewaken. De begeleiding bewaakt de sfeer van vertrouwen en respect en zorgt ervoor dat de afgesproken grenzen van het actieonderzoek niet worden overschreden.

Kennisgebieden

Expert 1 zag de geformuleerde kenmerken terug in haar praktijk en kon op een aantal onzekere punten wat meer zekerheid verschaffen. Zo gaf ze aan dat zij het kenmerk “*Focussen*” weldegelijk als een apart begeleidingskenmerk ziet. De begeleiding moet volgens haar gedurende het gehele proces de leerkrachten helpen focussen op een ieder van drie kennisgebieden. Dit kan bijvoorbeeld door de leerkrachten te leren om vragen te stellen binnen de drie kennisgebieden.

Daarnaast bevestigde zij het beeld dat de begeleiding binnen dit terrein niet deskundig hoeft te zijn op het onderzoeksthema van de leerkrachten. Zij ziet de begeleiding binnen dit terrein als voornamelijk ondersteunend en vindt het zelfs een voordeel als de begeleiding niet deskundig is op het onderzoeksthema. Op deze manier voorkom je namelijk dat de begeleiding vanuit haar kennis en deskundigheid gaat sturen binnen het onderzoeksthema. De begeleiding kan nu meer vanuit een open, eerlijke en nieuwsgierige houding vragen stellen. Als de begeleiding toch een zekere deskundigheid heeft op het onderzoeksthema dan moet de begeleiding volgens haar de vraag stellen of de leerkracht aanvullende informatie wil hebben. De begeleiding neemt dan dus niet de rol van expert aan, maar laat het initiatief bij de leerkracht. Expert 1 geeft tenslotte aan je door de deskundigheid bij sommige leerkrachten misschien sneller wordt geaccepteerd, maar dat deze deskundigheid je geen betere begeleider maakt.

Persoonsgebonden en situatiespecifiek

In het interview bevestigde Expert 1 dat de mate van sturing en ondersteuning in de begeleiding afhankelijk is van de persoon en de situatie. De begeleiding moet zich hierin dus flexibel opstellen en aansluiten bij de behoeftes van de leerkracht die voor hem zit. Ze ziet de begeleiding zodoende als faciliterend, persoonsgericht en situatiespecifiek. Hierin legt ze vooral de nadruk op het

persoonsgerichte deel en ziet dit als een vorm van aansluiten op de taakvolwassenheid en psychische volwassenheid van de leerkracht. Volgens haar moet je bijvoorbeeld als iemand veel durft en wil andere dingen doen dan wanneer iemand niet veel durft of wil.

Sturen-ondersteunen

Zoals reeds in het vorige punt naar voren kwam, hangt de mate van sturing en ondersteuning in eerste instantie af van de persoon en de situatie en wordt de begeleiding vooral als ondersteunend gezien. Ze ziet de begeleiding als een vorm van pro-actieve coaching, waarbij deze aanzet tot handelen, maar de invulling van het actieonderzoek aan de leerkracht zelf overlaat.

Consistentie

Expert 1 ziet de consistentie en samenhang van de kenmerken vooral in het feit dat de begeleiding van actieonderzoek puur *procesbegeleiding* is. Vanuit deze visie stelt de begeleiding zich volgens haar faciliterend op en richt zich op de persoon en de situatie van de leerkracht die wordt begeleid.

De uitkomsten van de expert review zijn tenslotte samengevat in de onderstaande tabel 1.19.

Tabel 1.19.: samenvatting uitkomsten van expert review

Codes	Uitkomsten
<i>Taken</i>	De kenmerken worden onderschreven. Bij het kenmerk “ <i>Aanreiken</i> ” mag het aanbieden van informatie wat nadrukkelijker naar voren komen. Tevens wordt opgemerkt dat dit kenmerk raakvlakken en overlapping vertoont met “ <i>Expliciteren</i> ” en “ <i>Deskundig zijn</i> ”.
<i>Communicatie</i>	De kenmerken zijn alle van toepassing, maar daarnaast wordt een categorie gemist, namelijk: “ <i>Transparantie</i> ”. De begeleiding moet volgens haar haar handelen volledig transparant maken. Dit wordt vooral gedaan door metacommunicatie, waarin de begeleider communiceert over zijn manier van communiceren. Hierdoor maakt hij zijn communicatie en handelen volledig transparant. Deze metacommunicatie wordt terug gevonden in kenmerken als “ <i>Expliciteren</i> ” en “ <i>Open opstellen</i> ”. Bovendien lijkt de begeleiding vooral de communicatie in het actieonderzoeksproces te ondersteunen en bewaken.
<i>Kennisgebieden</i>	De kenmerken zijn allemaal relevant. Verder wordt het “ <i>Focussen</i> ” als een apart kenmerk gezien en het “ <i>Deskundig zijn</i> ” wordt binnen dit terrein niet als kenmerk van de begeleiding beschouwd. Het wordt zelf als voordeel gezien als de begeleiding niet deskundig is op het onderzoeksthema.
<i>Persoonsgebonden & situatiespecifiek</i>	De begeleiding moet zich flexibel opstellen en aansluiten bij de behoeftes van de leerkracht die voor hem zit. Bij het persoonsgebonden deel richt de begeleider zich vooral op het ondersteunen en aansluiten bij de taak-en psychische volwassenheid van de leerkracht.
<i>Sturen-ondersteunen</i>	De mate van sturing en ondersteuning wordt gezien als iets dat afhangt van de situatie en de persoon, maar de begeleiding is volgens haar toch vooral bedoeld als ondersteunend. Ze ziet het als een vorm van pro-actieve coaching. Hierbij zet de begeleiding aan tot handelen, maar geeft de leerkracht zelf invulling aan zijn onderzoek.
<i>Consistentie</i>	Zij ziet de samenhang van de begeleidingskenmerken in het feit dat de begeleiding zich kenmerkt door “ <i>Procesbegeleiding</i> ”, waarbij de begeleiding zich faciliterend opstelt en zich richt op de persoon en de situatie van de leerkracht.

3.2.2. Panel van experts

In deze paragraaf worden de uitkomsten besproken van de discussie tussen Expert 2, 3 en 4. De resultaten zullen achtereenvolgens aan de hand van de gebruikte codering worden besproken en deze resultaten zullen tenslotte worden samengevat in tabel 1.20.

Taken

De kenmerken op dit terrein worden onderschreven. Tijdens de discussie brengen de deelnemers naar voren dat de “*Explicitering*” van de methode van actieonderzoek heel duidelijk een plaats moet krijgen vanaf het begin van het proces. Ze vinden dit belangrijk in de startfase van het onderzoek, omdat de begeleiding de mensen hier nog wat meer op weg moet helpen. In deze onzekere beginfase geeft het de leerkrachten dan enigszins houvast als ze horen wat de begeleiding voor beeld en verwachting heeft van het actieonderzoek. Een aanvullende opmerking die één van de experts hierbij

nog maakt, is dat in deze explicitering ook aandacht moet worden besteed aan de wetenschappelijke status van actieonderzoek. Leerkrachten moeten zich volgens haar soms verdedigen tegen de zienswijze dat actieonderzoek niet echt objectief wetenschappelijk onderzoek is. Een ander punt wat naar voren komt is dat de experts het belangrijk vinden dat een begeleiding die deskundig is ook zelf actieonderzoek blijft uitvoeren. Dit vergroot hun geloofwaardigheid.

Communicatie

De experts onderkennen het belang van al de genoemde kenmerken, maar maken bij enkele nog een kanttekening. Bij het kenmerk "*Expliciteren*" merkt één van de deelnemers op dat een leerkracht, die werkelijk eigenaar is van zijn onderzoek, misschien ook moet kunnen kiezen voor een bepaald type begeleider. Een punt wat binnen de kenmerken wordt gemist is het feit dat een begeleider metacommunicatie moet kunnen toepassen. Door te communiceren over de communicatie binnen de begeleidingssetting verheldert de begeleider zijn handelen. Deze metacommunicatie wordt onder andere teruggezien in het "*Expliciteren*". Verder vindt één van de experts het bij het kenmerk "*Tijd managen*" het niet duidelijk of het alleen om groepsbegeleiding gaat of misschien ook om individuele begeleiding. Een andere expert vindt dit eigenlijk in de meegestuurde definitie al naar voren komen. Hierin wordt namelijk gezegd dat het actieonderzoek plaatsvindt in dialoog met collega's. Deze definitie legt de nadruk op interactie, maar biedt ruimte voor zowel individuele als groepsbegeleiding. Verder brengt één van de begeleiders naar voren dat ze zich heel goed kon vinden in het feit dat een begeleider "*Model staat*" doordat hij ook zelf actieonderzoek blijft uitvoeren. Zoals reeds bij het terrein van de taken werd opgemerkt, vergroot dit de geloofwaardigheid van de begeleider.

Kennisgebieden

De kenmerken binnen het terrein van de kennisgebieden worden alle herkend. Er is echter discussie over in hoeverre de begeleiding mag sturen binnen dit terrein. In hoeverre moet de begeleiding deskundig zijn op het onderzoeksthema? Dit "*Deskundig zijn*" is immers naar aanleiding van de interviewanalyse weggelaten uit de kenmerken. De deelnemers gaven aan zelf ook met dit punt te worstelen. Ze vroegen zich enerzijds af of een begeleider die niet deskundig is op het onderzoeksthema de leerkrachten wel genoeg mee kan geven. Anderzijds zagen ze toch wel in dat een begeleiding niet op alle onderzoeksthema's deskundig kan zijn en eigenlijk heel ver moet kunnen komen als hij deskundig is in de methode van actieonderzoek en in de communicatie en coaching. De experts brengen deze worsteling vooral naar voren in het kader van een opleidingssituatie. In deze specifieke situatie moet de begeleiding immers ook voldoen aan opleidingseisen en hangt het van deze opleidingseisen af in hoeverre hij de leerkracht moet sturen in zijn onderzoeksthema. Één van de experts brengt nog een nuance aan in het "*Deskundig zijn*". Hij vindt het wel van belang dat de begeleiding enige deskundigheid bezit op de context van het actieonderzoek, maar hij merkt tegelijk op dat een begeleiding met een goed inlevingsvermogen en deskundigheid in coaching en actieonderzoek een heel eind moet kunnen komen.

Persoonsgebonden en situatiespecifiek

Uit het interview komt naar voren dat de experts vinden dat de begeleiding van actieonderzoek voor een belangrijk deel wordt bepaald door de situatie en de persoonlijke eigenschappen van de leerkracht. Door zo aan te sluiten op de persoon en de situatie kan het eigenaarschap van het onderzoek worden vergroot bij de leerkrachten. Één van de experts geeft aan dat hij voortdurend de spanning voelt tussen de persoonlijke ontwikkeling, het eigenaarschap en de eisen van de opleidingssituatie. Hiermee geeft hij eigenlijk aan dat de begeleiding als motief heeft om het eigenaarschap van het onderzoek bij de leerkrachten te vergroten, maar dat in de begeleiding verder ook de persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht en de (opleidings)situatie in ogenschouw moet worden genomen. Hij geeft aan dat de eisen van zo een (opleidings)situatie er aan de ene kant voor kunnen zorgen dat begeleiders meer moeten sturen waardoor het eigenaarschap bij de leerkrachten vermindert. Maar aan de andere kant kunnen deze eisen de begeleiding ondersteunen om de leerkrachten tot een productief onderzoek te laten komen. Ze moeten immers aan bepaalde criteria voldoen en een stuk inleveren.

Één van de experts merkt overigens op dat je als begeleiding wel kunt proberen aan te sluiten bij de persoon en de situatie, maar dat hier wel een grens in acht moet worden genomen, namelijk het

feit dat een begeleider zichzelf niet kan veranderen. Zij vindt dat de begeleidingssituatie net zo goed wordt bepaald door hoe de begeleider in elkaar zit.

Verder wordt een kanttekening geplaatst bij het *persoonlijke* aspect. Er wordt voor gewaarschuwd dat de begeleiding zich niet op het persoonlijke vlak binnen de privé-sfeer moet begeven. Hoewel het heel belangrijk is dat de begeleiding het persoonlijke aspect binnen de professie erkent, is het van groot belang dat de grens tussen professie en privé wordt bewaakt. De grenzen waar binnen de begeleiding kan afstemmen op de persoon en de situatie worden volgens de deelnemers verder ook bepaald door de methode en de principes van actieonderzoek. De begeleiding kan gerust afstemmen op de leerkracht, maar mag daarin geen concessies doen aan het actieonderzoek.

Sturen-ondersteunen

Zoals reeds in het vorige punt naar voren werd het gebracht hangt de mate van sturing en ondersteuning af van de persoon en de situatie. Hierbij wordt een grens getrokken bij de methode en principes van actieonderzoek en wordt eveneens niet de grens van de privé-sfeer overschreden. Over het algemeen vinden de deelnemers moet de begeleiding zich ondersteunend opstellen, maar op sommige punten mag sturing plaatsvinden. Zo noemt een expert dat hij heeft ervaren dat de leerkrachten het prettig vinden als de begeleiding in het begin van het proces wat meer stuurt en zich vervolgens terugtrekt in een ondersteunende rol. Bovendien komt uit de discussie naar voren dat het door de begeleiding als positief wordt ervaren als zij vanaf de start het beeld en de verwachting van het actieonderzoek helder uiteen zet voor de leerkrachten. Deze explicitering zorgt ervoor dat leerkracht weten wat er van hen wordt verwacht en de begeleiding hierin dus minder sturend hoeft op te treden.

Consistentie

De experts geven aan dat ze het van groot belang vinden dat de achterliggende gedachtes bij de begeleidingskenmerken worden genoemd. Deze zorgen voor de juiste consistentie binnen de begeleidingskenmerken. Hierbij noemen ze de reeds genoemde spanning tussen sturen en ondersteunen en het persoonsgebonden en situatiespecifieke aspect van de begeleiding. Verder vinden ze het van belang dat de begeleiding steeds het eigenaarschap van het onderzoek bij de leerkracht ondersteunt. Zij zien dit als mogelijk basale kenmerken van de begeleiding en vermoeden dat er een zekere hiërarchie in de kenmerken kan worden aangebracht.

De uitkomsten van het panel van experts zijn tenslotte samengevat in tabel 1.20.

Tabel 1.20.: samenvatting uitkomsten paneldiscussie

Codes	Uitkomsten
<i>Taken</i>	De kenmerken op dit terrein worden onderschreven. Opgemerkt wordt dat er een belangrijke plaats voor de “ <i>Explicitering</i> ” is aan het begin van het proces.
<i>Communicatie</i>	De kenmerken worden onderschreven. Metacommunicatie wordt echter in de beschrijving gemist. Deze communicatie over de manier van communiceren wordt wel terug gezien in het kenmerk “ <i>Expliciteren</i> ”. Daarnaast wordt aangegeven dat een begeleiding die “ <i>Model staat</i> ” door zelf actieonderzoek uit te voeren, geloofwaardiger overkomt.
<i>Kennisgebieden</i>	De kenmerken worden onderschreven. Er is discussie of de begeleiding ook deskundig moet zijn op het onderzoeksthema. Uiteindelijk wordt geconcludeerd dat een begeleider met een goed inlevingsvermogen en deskundigheid op het terrein van de communicatie en het actieonderzoek voldoende moet zijn.
<i>Persoonsgebonden & situatiespecifiek</i>	Er komt naar voren dat het belangrijk is om aan te sluiten op de persoon en de situatie kan het eigenaarschap van het onderzoek worden vergroot bij de leerkrachten. Er zijn echter enkele grenzen, namelijk: de begeleider kan zich als persoon niet veranderen; de methode en principes van actieonderzoek moeten gehanteerd worden; binnen de begeleiding moet de grens tussen de persoon in de professie en de privésfeer worden bewaakt.
<i>Sturen-ondersteunen</i>	De balans wordt als overwegend ondersteunend beschouwd en is afhankelijk van de situatie en de persoon, die wordt begeleidt. Een begeleiding die zich in het begin sturend opstelt en zich vervolgens terugtrekt in een ondersteunende rol wordt als positief ervaren.
<i>Consistentie</i>	Het weergeven van consistentie door de beschrijving van de achterliggende gedachtegang en/of motieven bij de begeleidingskenmerken wordt als noodzakelijk gezien. Dit zijn o.a.: de spanning tussen sturen en ondersteunen; het persoonsgebonden en situatieafhankelijke

“Laat vernieuwing groeien!”

	aspect; het vergroten van het eigenaarschap bij de leerkrachten. Zij zien dit als basaal voor de begeleiding en ze vermoeden ook een mogelijke hiërarchie in de geformuleerde kenmerken.
--	--

3.3. Samenvatting, conclusie en discussie

In deze laatste paragraaf zullen enkele conclusies worden getrokken op basis van de uitkomsten van het expert review (zie tabel 1.18.) en het panel van expert (zie tabel 1.19.). Op grond van de uitkomsten van deze formatieve evaluatie zal het beeld van de begeleidingskenmerken, zoals dat in de interviews (2.5.1.) naar voren is gekomen, worden aangescherpt. Het uiteindelijke beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek, zoals dit aan het einde van deze tweede onderzoeksfase naar voren komt, wordt tenslotte samengevat in de tabellen 1.20 en 1.21. Zoals reeds in 3.1. werd beschreven zullen de resultaten door de experts beoordeeld worden op *volledigheid*, *juistheid* en *relevantie*.

In relatie tot deze beoordelingscriteria kan worden geconcludeerd dat alle vier de experts de geformuleerde kenmerken unaniem als *relevant* beoordeelden voor de begeleiding van actieonderzoek. Bovendien werden de drie begeleidingsthema's eveneens als zeer relevant gezien. Volgens de experts moeten deze een (overkoepelende) rol krijgen in de totale beschrijving van de begeleidingskenmerken.

Met betrekking tot de *juistheid* van de gegevens was men eveneens zeer positief. Expert 1 gaf uitsluitsel over het kenmerk "*Focussen*" binnen het terrein van de kennisgebieden en gaf aan dat het juist was om dit als afzonderlijk kenmerk te benoemen. Het "*Deskundig zijn*" binnen ditzelfde terrein zorgde in de paneldiscussie voor heel wat discussie, maar uiteindelijk werd het weggelaten van dit kenmerk bevestigd. In de expert review was het weggelaten van dit kenmerk ook reeds bevestigd. Bij de beoordeling van de *volledigheid* waren echter wel enkele opmerkingen. Uit het expert review komen twee mogelijk aanvullende (overkoepelende) kenmerken naar voren. Ten eerste de "*Transparantie*" van de begeleider. De begeleiding communiceert heel open met de leerkrachten over het begeleidingsproces en stelt zich op die manier volledig transparant op; ze verwoordt naar de leerkrachten wat ze doet en waarom. Dit noemt ze ook wel "metacommunicatie", dat wil zeggen dat de begeleiding met de leerkrachten van gedachten wisselt over hoe de interactie binnen de begeleidingssetting moet plaatsvinden. Dit is onder andere terug te vinden in reeds geformuleerde kenmerken als "*Expliciteren*" en "*Open opstellen*". Ook de experts in het de paneldiscussie brengen deze metacommunicatie, die als doel heeft de begeleidingssituatie te verhelderen, als gemis naar voren. Ten tweede komt uit het expert review heel duidelijk naar voren dat het set begeleidingskenmerken zich moet kenmerken door procesbegeleiding en ondersteuning, waarbij zo min mogelijk sturing wordt gegeven. Deze overwegend ondersteunende benadering van de begeleiding wordt bevestigd door de experts uit de paneldiscussie. Zij merken er echter wel bij op dat de begeleiding in het begin even wat meer stuurt om zich vervolgens snel terug te trekken in de ondersteunende rol. "*Proces ondersteunend*" lijkt zodoende een tweede aanvullend en overkoepelend kenmerk. Naast deze aanvullende, overkoepelende kenmerken, geven de experts in de paneldiscussie aan dat er mogelijk een hiërarchie bestaat in de begeleidingskenmerken.

Concluderend kan dus worden gezegd dat uit deze formatieve evaluatie bleek dat de resultaten uit de interviewanalyse vrijwel geheel bevestigd werden. Daarnaast zijn op enkele punten nuttige aanvullingen naar voren gekomen. Ten eerste in de vorm van de nieuwe overkoepelende begeleidingskenmerken "*Transparantie*" en "*Proces ondersteunend*". Ten tweede in de vorm van de hiërarchie in de begeleidingskenmerken, die de experts vermoeden. De twee nieuwe kenmerken lijken echter niet in de eerder geformuleerde categorieën van vaardigheden, kennis of motieven (tabel 1.17.) te kunnen worden ondergebracht. Ze vloeien aan de ene kant voort uit bepaalde motieven en uitgangspunten, maar ze liggen aan de andere kant aan de basis van meerdere begeleidingskenmerken (kennis & vaardigheden). De twee kenmerken lijken veeleer betrekking te hebben op een basishouding die een begeleider aanneemt op grond van bepaalde motieven. Uit deze houding vloeien dan overeenkomstige begeleidingskenmerken voort in de vorm van kennis en vaardigheden. Hiermee lijken de vermoedens van de experts waarheid te worden. Er lijkt een hiërarchie in de begeleidingskenmerken te zitten. De twee nieuwe overkoepelende kenmerken vinden dan ook hun

plaats in de reeds eerder gepresenteerde gelaagde weergave (tabel 1.17.). De nieuwe gelaagde weergave van de kenmerken is in tabel 1.21. vorm gegeven.

Tabel 1.21. Uitkomsten fase 2: Gelaagde weergave begeleidingskenmerken

Vaardig- heden	Taken	Flexibel zijn	Expliciteren	Aanreiken
		Stimuleren	Dwingen	
	Communicatie	Open opstellen	Expliciteren	Kritisch zijn
		Vertrouwen en Respect scheppen	Tijd managen	Concreet communiceren
		Dwingen	Model staan	
	Kennisgebieden	Expliciteren	Focussen	Ter discussie stellen
		Koppelen	Inspelen op passie	
Kennis		Deskundig zijn in de uit- voering van actieonderzoek	Deskundig zijn in coaching en begeleiding.	
Houding	Transparant		Proces ondersteunend	
Motieven	Interactieve kennisontwikkeling		Aansluiten op de persoon en zijn situatie	Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek

Zoals in tabel 1.21. te zien is, vinden de begeleidingskenmerken, die betrekking hebben op de houding van de begeleider, hun plaats in de reeds eerder gepresenteerd gelaagde weergave van de begeleidingskenmerken (tabel 1.17.). De kenmerken met betrekking tot de houding vloeien voort uit de gekozen motieven voor het actieonderzoek en de begeleiding ervan. Vervolgens vloeien vanuit de houding die de begeleiding aanneemt de kenmerkende kennis en vaardigheden voort. Opvallend is dat deze onderverdeling in motieven, houding, kennis en vaardigheden grote overeenkomsten vertoont met de definiëring van een competentie. Een competentie kan namelijk gedefinieerd worden als de combinatie van kennis, vaardigheden, houdingen, motivatie en persoonlijke karakteristieken (Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005). Slechts de persoonlijke karakteristieken zijn tabel 1.21. niet weergegeven. In de afsluitende derde fase van het onderzoek zal met name deze gelaagde weergave worden besproken in het licht van alle bronnen die tot nu toe zijn geraadpleegd in het onderzoek. Deze tweede onderzoeksfase wordt tenslotte afgesloten met een samenvatting van de uitkomsten ten aanzien van de beschreven begeleidingskenmerken op het terrein van de taken, communicatie en kennisgebieden. Deze is op de volgende pagina gepresenteerd in tabel 1.22.

Tabel 1.22.: Uitkomsten fase 2: De begeleidingskenmerken van actieonderzoek

Terrein	Kenmerk	Omschrijving
Taken (methodische uitvoering van actieonderzoek)	<i>Flexibel zijn</i>	De begeleiding van het actieonderzoek moet flexibel om kunnen omgaan met individuele behoeftes aan ruimte, zelfstandigheid & dwang.
	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding expliciteert hun beeld en verwachting van de methode en principes van actieonderzoek. Dit wordt vanaf de start gedaan en voortgezet gedurende de rest van het proces.
	<i>Deskundig zijn</i>	De begeleiding moet deskundig en ervaren zijn in de methodische uitvoering van actieonderzoek. Deze deskundige kennis lijkt de basis te zijn voor de andere begeleidingskenmerken op dit terrein.
	<i>Aanreiken</i>	De begeleiding reikt voorbeelden, uitleg of verwijzingen naar methoden en ideeën voor de uitvoering van actieonderzoek aan.
	<i>Stimuleren</i>	De begeleiding stimuleert de leerkrachten door hen de ruimte te geven om met het actieonderzoek aan de slag te gaan en door hen de vrijheid te geven om daarin fouten te mogen maken.
	<i>Dwingen</i>	De begeleiding spreekt de leerkrachten voortdurend aan op de uitvoering van concrete activiteiten, om op die manier leerkrachten te “dwingen” of aan te zetten om actieonderzoek uit te voeren.
Communicatie (interactie binnen de begeleidings-setting)	<i>Open opstellen</i>	De begeleiding neemt een open houding aan. Deze houding wordt gekenmerkt door een gelijkwaardige opstelling van de begeleider van waaruit hij zich beperkt tot meedenken, discussiëren en adviseren.
	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding nodigt vanaf het begin af aan uit tot de wederzijdse explicitering van verwachtingen. Dit zijn enerzijds verwachtingen t.a.v. het actieonderzoek zelf en anderzijds verwachtingen t.a.v. de rollen en verantwoordelijkheden die beide partijen op zich nemen in de begeleidingssituatie. Een bruikbaar instrument hiervoor is een zgn. begeleidingsprotocol.
	<i>Deskundig zijn</i>	De begeleiding moet deskundig zijn in coachings- en communicatie-technieken. Deze deskundige kennis lijkt de basis te zijn voor de andere begeleidingskenmerken op dit terrein.
	<i>Kritisch zijn</i>	De begeleiding ondersteunt het individuele ontwikkelingsproces van de leerkracht door kritisch te luisteren en kritische vragen te stellen.
	<i>Vertrouwen & Respect scheppen</i>	De begeleiding schept vertrouwen en respect. Op deze manier ontstaat een veilige sfeer waarin leerkrachten tijdens de interactie en reflectie kwetsbare persoonlijke zaken op tafel kunnen leggen.
	<i>Tijd managen</i>	De begeleiding zorgt voor een duidelijke planning van bijeenkomsten en effectief tijdsmanagement tijdens de sessies waardoor iedere leerkracht de ruimte krijgt om zijn actieonderzoek te bespreken.
	<i>Concreet communiceren</i>	De begeleiding communiceert met de leerkrachten op basis van hun concreet werk. Hierdoor kan de begeleider beter op de individuele beleving en situatie van de leerkrachten aansluiten.
	<i>Dwingen</i>	De begeleiding dwingt door het aanzetten tot de uitvoering van activiteiten. De begeleiding zet dus zo aan tot handelen, maar dwingt niet op inhoudelijke zaken van het actieonderzoeksthema.
	<i>Model staan</i>	De begeleiding staat vanuit zijn ervaring en deskundigheid model voor de leerkrachten. De begeleiding staat bovendien model door zelf actieonderzoek te blijven uitvoeren.
Kennisgebieden (professionele ontwikkeling binnen het ideologisch, technologisch en empirisch kennisgebied)	<i>Expliciteren</i>	De begeleiding expliciteert op welk kennisgebied de leerkrachten bezig zijn en hoe ze zich daarin ontwikkelen. Hiermee maakt hij hun voortgang duidelijk en brengt hij onzekerheid terug.
	<i>Focussen</i>	De begeleiding helpt de leerkracht apart te focussen op elk van de drie kennisgebieden.
	<i>Koppelen</i>	De begeleiding probeert al vragend leerkrachten inzicht te geven in de samenhang tussen de drie kennisgebieden.
	<i>Ter discussie stellen.</i>	De begeleiding moedigt leerkrachten 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.
	<i>Inspelen op passie/interesse</i>	De begeleiding stimuleert leerkrachten om vanuit hun persoonlijke passie en interesse het actieonderzoek vorm te geven.

Literatuur

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. *Research Methods in Education*. RoutledgeFalmer: London.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Maslowski, R., Visscher, A.J. (1997). *Methoden en technieken voor formatieve evaluatie in sociaal-wetenschappelijke ontwerp situaties*. Universiteit Twente: Enschede.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, Inc.: Newbury Park.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ponte P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant-uitgevers n.v. & Fontys OSO.
- Sijben, G. & Vijfeijken, Van M. (2004). De leraar als onderzoeker. *Fontys Pabo Limburg locatie Roermond*.
- Tessmer, M. (1993). *Planning and Conducting Formative Evaluations*. Kogan Page: London.

Gebruikte tabellen

- Tabel 1.1. (pag.6) : Codering van de interviews
- Tabel 1.2. (pag.9) : Begeleidingssituaties
- Tabel 1.3. (pag.14): Uitkomsten interview begeleidingskenmerken: terrein van de taken
- Tabel 1.4. (pag.15): Samenvatting: terrein van de taken
- Tabel 1.5. (pag.17): Terrein van de taken: onderverdeling begeleidingskenmerken
- Tabel 1.6. (pag.22): Uitkomsten interview begeleidingskenmerken: terrein van de communicatie
- Tabel 1.7. (pag.23): Samenvatting: terrein van de communicatie
- Tabel 1.8. (pag.24): Terrein van de communicatie: onderverdeling begeleidingskenmerken
- Tabel 1.9. (pag.29): Uitkomsten interview begeleidingskenmerken: terrein van de kennisgebieden
- Tabel 1.10. (pag.30): Samenvatting: terrein van de kennisgebieden
- Tabel 1.11. (pag.32): Terrein van de kennisgebieden: onderverdeling begeleidingskenmerken
- Tabel 1.12. (pag.36): Uitkomsten interview begeleidingskenmerken: overig
- Tabel 1.13. (pag.36): Samenvatting: overig
- Tabel 1.14. (pag.37): Onderlinge relatie motieven en begeleidingskenmerken
- Tabel 1.15. (pag.37): Samenvatting interviewanalyse: begeleidingskenmerken
- Tabel 1.16. (pag.39): Samenvatting interviewanalyse: begeleidingsthema's
- Tabel 1.17. (pag.39): Samenvatting: Gelaagd beeld van de begeleidingskenmerken
- Tabel 1.18. (pag.42): Codering: expert interview en panel van experts
- Tabel 1.19. (pag.34): Samenvatting uitkomsten expert review
- Tabel 1.20. (pag.46): Samenvatting uitkomsten panel of experts
- Tabel 1.21. (pag.49): Uitkomsten fase 2: Gelaagde weergave begeleidingskenmerken
- Tabel 1.22. (pag.50): Uitkomsten onderzoeksfase 2: De begeleidingskenmerken van actieonderzoek

Appendices

Appendix 1: Interviewschema's leerkrachten en begeleiders

Interviewschema: begeleider

Begeleider:

Interviewer: Frank Cornelissen

Inhoud: *Semi-gestructureerd interview met open vragen naar de inhoud van de zes onderwerpen, zoals deze in het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen. De in de eerste onderzoeksfase beschreven uitkomsten van deze zes onderwerpen dienen voor de interviewer als leidraad.*

Doel: *Het beeld van de begeleidingskenmerken, zoals dat in het literatuuronderzoek naar voren is gekomen, verder aanscherpen en eventueel aanvullen.*

Belang: *Deze interviews zijn van belang, omdat op deze manier de resultaten uit het literatuuronderzoek worden getoetst aan de praktische ervaringen van de mensen die dit actieonderzoek uitvoeren en begeleiden. Op deze manier wordt een vollediger beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek verkregen.*

Taken

- “Hoe kunt u als begeleiding de leerkrachten het beste helpen met het onder de knie krijgen van de methode van het actieonderzoek?”
- “Welke kenmerken zou de begeleiding moeten hebben wanneer ze leerkrachten helpen met het aanleren van de methode van actieonderzoek?” Waarom?

Communicatie

- “Hoe vindt de interactie en communicatie binnen een goede begeleidingssituatie plaats?”
- “Welke kenmerken zou de begeleiding van actieonderzoek moeten hebben in de communicatie met met de leerkrachten? Waarom?”

Kennisgebieden

- “Hoe kunt u de leerkracht tijdens het actieonderzoek helpen om zijn professionele kennis binnen zijn gekozen onderzoeksthema te vergroten?”
- “Welke kenmerken zou de begeleiding moeten hebben wanneer ze de leerkrachten helpen met het ontwikkelen van hun professionele kennis binnen hun onderzoeksthema? Waarom?”

Consistentie

- “Wat is volgens u de achterliggende gedachte dat als uitgangspunt dient voor de begeleiding van leerkrachten in actieonderzoek? (samenhang tussen de begeleidingskenmerken) Waarom?”

Sturen-Ondersteunen

- “Vindt u dat de begeleiding een overwegend sturend of een meer ondersteunend karakter heeft? Waarom?”
- “Denkt u dat iedere leerkracht evenveel behoefte heeft aan sturing en/of ondersteuning? Waarom?”
Zo ja: “Waarom?” ; Zo nee: “Hoe moet de begeleiding daar mee omgaan?”

Situatiespecifiek en Persoonsgebonden

- “In hoeverre moet de begeleiding van actieonderzoek zich aanpassen aan de leerkracht en zijn situatie? Waarom? Hoe kan de begeleiding zich daaraan aanpassen?”

Interviewschema: Leerkracht

Leerkracht:

Interviewer: Frank Cornelissen

Inhoud: *Semi-gestructureerd interview met open vragen naar de inhoud van de zes begeleidingsthema's, zoals die in het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen. De in de eerste onderzoeksfase beschreven uitkomsten van deze zes onderwerpen dienen als leidraad voor de interviewer.*

Doel: *Het beeld van de begeleidingskenmerken, zoals dat in het literatuuronderzoek naar voren is gekomen, verder aanscherpen en eventueel aanvullen.*

Belang: *Deze interviews zijn van belang, omdat op deze manier de resultaten uit het literatuuronderzoek worden getoetst aan de praktische ervaringen van de mensen die dit actieonderzoek uitvoeren en begeleiden. Op deze manier wordt een volledig beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek verkregen.*

Taken

- “Hoe zou een begeleider een leerkracht het beste kunnen helpen in het onder de knie krijgen van de methode van actieonderzoek? ”
- “Welke kenmerken zou de begeleiding moeten hebben wanneer ze leerkrachten helpen met het aanleren van de methode van actieonderzoek? Waarom?”

Communicatie

- “Wat vindt u tijdens het actieonderzoek belangrijk in de communicatie en interactie met uw begeleider?”
- “Welke kenmerken zou de begeleiding van actieonderzoek moeten hebben in de communicatie met met de leerkrachten? Waarom?”

Kennisgebieden

- “Hoe kan een begeleider van actieonderzoek de leerkracht het beste helpen met het ontwikkelen van professionele kennis op zijn onderzoeksthema?”
- “Welke kenmerken zou de begeleiding moeten hebben wanneer ze de leerkrachten helpen met het ontwikkelen van hun professionele kennis binnen hun onderzoeksthema? Waarom?”

Consistentie

- “Waar vindt u dat alle kenmerken van een goede begeleiding van actieonderzoek op gebaseerd moeten zijn? (uitgangspunt/onderlinge samenhang) Waarom?”

Sturen-Ondersteunen

- “In hoeverre moet de begeleiding van actieonderzoek de leerkracht sturen en in hoeverre ondersteunen? Waarom?”
- “Denkt u dat iedere leerkracht evenveel behoefte heeft aan sturing en/of ondersteuning? Zo ja: “Waarom?” ; Zo nee: “Hoe moet de begeleiding daar mee omgaan?”

Situatiespecifiek en Persoonsgebonden

- “In hoeverre moet de begeleiding van actieonderzoek zich aan u en uw situatie aan kunnen passen? Waarom? Hoe kan de begeleiding zich daaraan aanpassen?”

Appendix 2: Interviewschema: Expert review

Interviewschema (*Expert review*)

Expert: *Expert 1*

Interviewer: *Frank Cornelissen*

Inhoud: *Inhoudelijke reflectie op de resultaten van de interviewanalyse. De resultaten worden beoordeeld op: volledigheid, juistheid en relevantie.*

Doel: *Het aanscherpen en aanvullen van de resultaten van de interviewanalyse.*

Belang: *Op basis van de resultaten die hier worden aangescherpt, zal het beeld van de begeleidingskenmerken verder worden uitgewerkt.*

Taken

- “Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, bij de uitvoering van de *methode* van actieonderzoek? Waarom wel/niet?”
- “Welke kenmerken vindt u bij deze uitvoering van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”

Communicatie

- “Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, met betrekking tot de *interactie* in de begeleidingssituatie? Waarom wel/niet?”
- “Welke kenmerken vindt u in deze interactie van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”

Kennisgebieden

- “Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, voor de *professionele ontwikkeling* van de leerkrachten? Waarom wel/niet?”
- “Welke kenmerken vindt u voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”
- “Vindt u dat de begeleiding zich op dit terrein uitsluitend ondersteunend moet opstellen? Waarom?”
- “Vindt u het van belang dat de begeleiding “Deskundig” is op het onderzoeksthema? Waarom?”
- “Vindt u het kenmerk “Focussen” een op zichzelf staand begeleidingskenmerk? Waarom?”

Consistentie

- “Vindt u dat de kenmerken elkaar tegenspreken?”
Zo ja: “Welke en waarom?”
Zo nee: “Wat bindt de kenmerken samen en waarom?” (uitgangspunt begeleiding?)

Sturen-Ondersteunen

- “In hoeverre moet de begeleiding bij het actieonderzoek sturend optreden?”
- “Hoe gaat de begeleiding bij actieonderzoek om met de spanning tussen sturen en ondersteunen?”

Situatiespecifiek en Persoonsgebonden

- “Moet de begeleiding de hun aanpak afstemmen op de persoon en de situatie van de individuele leerkracht? Waarom wel/niet?”

Zo ja: “Hoe doet de begeleiding dit?”

Zo ja: “Aan welke kenmerken moet zo een situatiespecifieke en persoonsgebonden begeleiding voldoen?”

Zo nee: “Hoe gaat de begeleiding dan om met persoonlijke en situatieafhankelijke karakteristieken?”

Appendix 3: Discussiepunten paneldiscussie

Paneldiscussie

De begeleidingskenmerken van actieonderzoek

Discussiepunten

- I. *”De begeleiding van actieonderzoek stelt zich uitsluitend ondersteunend op. De leerkracht is immers “eigenaar” van het onderzoek en stuurt het zodoende zelf aan.”***

- II. *“De manier van begeleiden wordt volledig bepaald door de persoonlijke eigenschappen van de leerkracht die hij begeleidt en de situatie waarin deze het actieonderzoek moet uitvoeren.”***

- III. *“Een goede begeleiding is deskundig in de methode van actieonderzoek, deskundig in communicatie en begeleiding en deskundig op het onderzoeksthema.”***

Appendix 4: Interviewschema: Panel of experts

Interviewschema (*Panel of experts*)

Expert: Experts 2,3,4

Interviewer: Frank Cornelissen

Inhoud: Inhoudelijke reflectie op de resultaten van de interviewanalyse. De resultaten worden beoordeeld op: volledigheid, juistheid en relevantie en (voor zover dit nog niet ter sprake is gekomen tijdens de drie discussiepunten).

Doel: Het aanscherpen en aanvullen van de resultaten van de interviewanalyse.

Belang: Op basis van de resultaten die hier worden aangescherpt, zal het beeld van de begeleidingskenmerken verder worden uitgewerkt.

Taken

- “Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, bij de uitvoering van de *methode* van actieonderzoek? Waarom wel/niet?”
- “Welke kenmerken vindt u bij deze uitvoering van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”

Communicatie

- “Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, met betrekking tot de *interactie* in de begeleidingssituatie? Waarom wel/niet?”
- “Welke kenmerken vindt u in deze interactie van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”

Kennisgebieden

- “Kunt u zich vinden in de kenmerken, zoals die beschreven zijn voor de begeleiding, voor de *professionele ontwikkeling* van de leerkrachten? Waarom wel/niet?”
- “Welke kenmerken vindt u voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten van onmisbaar belang voor de begeleiding? Waarom?”
- “Vindt u dat de begeleiding zich op dit terrein uitsluitend ondersteunend moet opstellen? Waarom?”
- “Vindt u het van belang dat de begeleiding “Deskundig” is op het onderzoeksthema? Waarom?”
- “Vindt u het kenmerk “Focussen” een op zichzelf staand begeleidingskenmerk? Waarom?”

Consistentie

- “Vindt u dat de kenmerken elkaar tegenspreken?”
Zo ja: “Welke en waarom?”
Zo nee: “Wat bindt de kenmerken samen en waarom?” (uitgangspunt begeleiding?)

Sturen-Ondersteunen

- “In hoeverre moet de begeleiding bij het actieonderzoek sturend optreden?”
- “Hoe gaat de begeleiding bij actieonderzoek om met de spanning tussen sturen en ondersteunen?”

Situatiespecifiek en Persoonsgebonden

- “Moet de begeleiding de hun aanpak afstemmen op de persoon en de situatie van de individuele leerkracht? Waarom wel/niet?”
Zo ja: “Hoe doet de begeleiding dit?”
Zo ja: “Aan welke kenmerken moet zo een situatiespecifieke en persoonsgebonden begeleiding voldoen?”
Zo nee: “Hoe gaat de begeleiding dan om met persoonlijke en situatieafhankelijke karakteristieken?”

Bijlage 3. Triangulatie van de bronnen en methodes

Triangulatie van de bronnen en methodes

Onderzoeksproces: Fase 3

Frank Cornelissen
Universiteit Twente
Master, EST, HRD

Samenvatting: Dit stuk omvat de derde fase van het onderzoeksproces naar de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten. Het beeld dat uit de eerste twee onderzoeksfasen naar voren is gekomen, zal worden onderzocht en besproken. De methodes die hiervoor zijn gebruikt, zijn: triangulatie van methoden en triangulatie van bronnen. De uitkomsten van de in onderzoeksfasen 1 en 2 gebruikte methoden en bronnen zullen naast elkaar worden gelegd. In dit proces van triangulatie wordt gezocht naar overeenkomsten en verschillen. De overeenkomsten vergroten de validiteit van de geformuleerde begeleidingskenmerken. Echter de verschillen kunnen duiden op onzekerheid in de resultaten en deze zullen dan ook uitvoerig worden besproken. Op grond van deze bespreking wordt een beslissing gemaakt voor het al dan niet weglaten van dit begeleidingskenmerk. Tenslotte is naar aanleiding van deze analyse een antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag: *“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”* Dit antwoord omvat vrijwel het gehele beeld, zoals dat uit onderzoeksfase 1 en 2 naar voren is gekomen. Slechts het kenmerk *“Expliciteren”* wordt weggelaten, aangezien de onzekerheid rondom dit kenmerk te groot is.

Introductie

Uit de eerste twee onderzoeksfasen is een beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek naar voren gekomen (Bijlage 2, p.49,50). Dit beeld is gedurende een proces van literatuuronderzoek, interviewanalyse en formatieve evaluaties, uitgekristalliseerd. Maar om de betrouwbaarheid van dit beeld te vergroten, is er gekozen voor een afsluitende derde onderzoeksfase waarin dit beeld nogmaals onder de loep wordt gelegd om zo de laatste ruwe kanten eraf te slijpen.

In dit stuk zal de derde onderzoeksfase van het onderzoek worden besproken, namelijk de triangulatie van de methoden en de bronnen. In deze afsluitende derde fase van het onderzoek worden de gegevens van de gebruikte methoden en bronnen nogmaals naast elkaar gelegd. De bedoeling is om op deze manier het beeld van de begeleidingskenmerken dat in het proces van de eerste twee onderzoeksfasen naar voren is gekomen, te onderzoeken. Waar er grote overeenkomsten tussen de uitkomsten van de diverse bronnen en methoden worden gevonden, zal dit leiden tot een bevestiging van het beeld zoals dat uit onderzoeksfase 1 en 2 naar voren is gekomen. De verschillen in uitkomsten zullen worden besproken en op grond van deze bespreking wordt bepaald of de uitkomsten betrouwbaar zijn of niet.

Uiteindelijk zal aan het einde van deze derde onderzoeksfase op basis van alle gegevens een antwoord worden gegeven op de centrale onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen. De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt:

“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”

De bijbehorende deelvragen van het onderzoek zijn:

1. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de taken?*
2. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de communicatie?*
3. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de kennisgebieden?*

Dit stuk zal beginnen met de bespreking en verantwoording van de gekozen methodes (hoofdstuk 1). Vervolgens zullen de begeleidingskenmerken uit onderzoeksfase 1 en 2 worden geanalyseerd door middel van triangulatie van de methoden en bronnen (hoofdstuk 2). De resultaten van deze analyse worden tenslotte samengevat in hoofdstuk 3. In dit hoofdstuk zullen allereerst de drie deelvragen van het onderzoek worden beantwoord (3.1.1.). Vervolgens wordt een volledig beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten gepresenteerd in de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag (3.1.2.). Tenslotte eindigt dit hoofdstuk met enkele conclusies en discussiepunten naar aanleiding van de resultaten.

1. Methode

In dit hoofdstuk zal de methode van triangulatie worden besproken. Triangulatie wordt gedefinieerd als: *'het gebruik van twee of meer methoden voor dataverzameling in een studie naar aspecten van menselijk gedrag'* (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Patton (1990) onderscheidt vier vormen van triangulatie, namelijk: triangulatie van methoden, bronnen, beoordeelaars en theorieën.

Het doel van deze triangulatie is binnen deze onderzoeksopzet tweeledig. Via deze methode wordt ten eerste geprobeerd om de 'bias' te overwinnen, die enkelvoudige methodes, bronnen, beoordeelaars en theorieën met zich meebrengen (Patton, 1990). Met behulp van deze triangulatie wordt dus de validiteit van het beeld van de begeleidingskenmerken dat uit onderzoeksfase 1 en 2 naar voren is gekomen (bijlage 2, p.49,50) onderzocht en vergroot. Ten tweede wordt triangulatie door Cohen et al. (2000) gezien als een geschikte methode om duidelijkheid te scheppen in complexe fenomenen. Het beeld van de begeleidingskenmerken is zo een complex fenomeen waarbij enerzijds veel onduidelikheden zijn (Berger, Boles & Troen, 2005) en anderzijds nog weinig onderzoek naar is gedaan (Ponte, Beijeraard, Ax & Wubbels, 2004). Hier wordt triangulatie dus ook gebruikt om meer duidelijkheid te scheppen in het beeld van de begeleidingskenmerken.

In deze derde onderzoeksfase worden twee vormen van triangulatie gebruikt, namelijk: triangulatie van bronnen (1.1.) en triangulatie van methoden (1.2.). Deze twee vormen werden geselecteerd vanuit praktisch en tijdsbesparend oogpunt, aangezien de onderzoeker hierbij eenvoudig gebruik kon maken van de gegevens die hij reeds in de eerste twee onderzoeksfases had verzameld.

1.1. Triangulatie van bronnen

De eerste vorm van triangulatie die hier wordt gebruikt, is de triangulatie van bronnen. De vier bronnen binnen dit onderzoek zijn: literatuur, leerkrachten, begeleiders en experts. Patton (1980, p.331) geeft aan dat deze triangulatie van bronnen zelden tot één geheel consistent beeld leidt. Hij geeft aan dat het doel van deze triangulatie is om de verschillen te bestuderen en te begrijpen. Wanneer de diverse bronnen verschillende resultaten laten zien, betekent dit volgens Patton (1980) dan ook niet zonder meer dat de validiteit van de gegevens te wensen over laat. Een meer aannemelijke verklaring vindt hij dat de verschillende bronnen verschillende aspecten belichten en dat de analist de redenen voor deze verschillen moet proberen te begrijpen. Samenvattend zorgt consistentie in de gegevens uit diverse bronnen, gekoppeld aan redelijke verklaringen voor de verschillen in uitkomsten van de bronnen, voor een aanzienlijke bijdrage aan de geloofwaardigheid van de gegevens (Patton, 1980).

Binnen deze analyse zullen de uitkomsten van de vier gebruikte bronnen worden vergeleken. Er zal enerzijds worden gezocht naar consistentie in de gegevens van de vier bronnen en anderzijds zullen redelijke verklaringen worden gezocht voor de verschillen. Op deze manier wordt getracht de validiteit van de onderzoeksuitkomsten te vergroten.

1.2. Triangulatie van methoden

De tweede vorm van triangulatie die hier wordt gebruikt, is de triangulatie van methoden. De twee methoden die binnen dit onderzoek zijn gebruikt, zijn: literatuuronderzoek en semi gestructureerde interviews. Cohen et al. (2000) geven aan dat deze vorm van triangulatie het meeste wordt gebruikt en wellicht het meeste te bieden heeft. Het gebruik van meerdere methoden voorkomt namelijk dat de uitkomsten verbonden zijn aan één gekozen onderzoeksmethode. Wanneer meerdere methodes dezelfde uitkomsten laten zien dan vermindert dit de kans dat bepaalde uitkomsten worden bepaald door de specifieke methode die is gehanteerd (Cohen et al., 2000). In dit geval wordt de geloofwaardigheid en de betrouwbaarheid van de onderzoeksgegevens versterkt.

Patton (1980) geeft aan dat elke methode zijn sterke en zwakke punten heeft, maar dat meerdere methoden elkaar kunnen aanvullen. Zo beschrijft hij o.a. als mogelijke zwakke punten van een literatuuronderzoek dat documenten soms sterk verschillen in kwaliteit en dat ze soms erg selectief zijn. Daarentegen geeft het literatuuronderzoek wel weer een kijkje achter de schermen, waardoor de interviewer een idee krijgt welke vragen hij het beste kan stellen. Maar de interviewmethode heeft op zijn beurt ook weer zwakke en sterke punten. Zo kan de gegevensverzameling beperkt worden doordat

de geïnterviewden slechts kunnen rapporteren over hun eigen ervaringen en zienswijzen (Patton, 1980). Deze individuele perspectieven kunnen vervolgens natuurlijk weer gekleurd worden door bijvoorbeeld de emotionele staat van de geïnterviewde op het moment van interviewen (Patton, 1980). Een sterke punt van het interviewen is bijvoorbeeld dat het de onderzoeker en de geïnterviewde in staat stelt om visies uit te wisselen en de onderzoeker de ruimte geeft om door te vragen bij onduidelijkheden.

Het literatuuronderzoek en de interviews vullen elkaar dus aan. Door middel van triangulatie van deze twee methodes zullen in de analyse verschillen en overeenkomsten in de uitkomsten naar voren komen. Net als bij de triangulatie van de bronnen zal enerzijds worden gezocht naar consistentie in de gegevens van de twee methoden en anderzijds zullen redelijke verklaringen worden gezocht voor de verschillen. Op deze manier wordt getracht de validiteit van de onderzoeksuitkomsten te vergroten.

2. Analyse van de begeleidingskenmerken

In dit hoofdstuk zullen de gegevens uit onderzoeksfase 1 en 2 nogmaals worden geanalyseerd. Als uitgangspunt voor deze analyse is het gelaagde beeld van de begeleidingskenmerken genomen, zoals dat uit onderzoeksfase 2 (bijlage 2, p.49) naar voren is gekomen (tabel 1.1.).

Tabel 1.1. Uitkomsten fase 2: Gelaagde weergave begeleidingskenmerken

Vaardigheden	<i>Taken</i>	<i>Flexibel zijn</i>	<i>Expliciteren</i>	<i>Aanreiken</i>
		<i>Stimuleren</i>	<i>Dwingen</i>	
	<i>Communicatie</i>	<i>Open opstellen</i>	<i>Expliciteren</i>	<i>Kritisch zijn</i>
		<i>Vertrouwen en Respect scheppen</i>	<i>Tijd managen</i>	<i>Concreet communiceren</i>
		<i>Dwingen</i>	<i>Model staan</i>	
	<i>Kennisgebieden</i>	<i>Expliciteren</i>	<i>Focussen</i>	<i>Ter discussie stellen</i>
		<i>Koppelen</i>	<i>Inspelen op passie</i>	
	Kennis	<i>Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek</i>		<i>Deskundig zijn in coaching en begeleiding.</i>
Houding	<i>Transparant</i>		<i>Proces ondersteunend</i>	
Motieven	<i>Interactieve kennisontwikkeling</i>	<i>Aansluiten op de persoon en zijn situatie</i>		<i>Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek</i>

De onderverdeling die daar gehanteerd is, zal hier tevens worden gebruikt voor de bespreking van de begeleidingskenmerken. Allereerst zullen de kenmerken in de laag “*Motieven*” worden geanalyseerd (2.1.) en vervolgens in de lagen “*Houding*” (2.2.), “*Kennis*” (2.3.) en “*Vaardigheden*” (2.4.). De analyse van de kenmerken vindt in elke laag plaats door middel van triangulatie van de bronnen en triangulatie van de methoden. Deze analyse zal in iedere paragraaf voor beide vormen van triangulatie worden gepresenteerd in een tabel. Overeenkomstig de in hoofdstuk 1 beschreven methode zullen de overeenkomsten die uit deze tabellen komen, dienen om de consistentie in de uitkomsten te bevestigen en zullen vooral de verschillen per tabel worden besproken. Aan het einde van iedere paragraaf zullen de kenmerken, zoals ze uiteindelijk uit de triangulatie naar voren komen, worden beschreven.

2.1 Motieven

In de basislaag van de begeleidingskenmerken bevinden zich de motieven en uitgangspunten voor het actieonderzoek en de begeleiding ervan. Vanuit deze motieven krijgen de begeleidingskenmerken binnen de andere lagen (houding, kennis, vaardigheden) vorm. De in tabel 1.1. geformuleerde motieven worden geanalyseerd door triangulatie van de methoden en de triangulatie van de bronnen. De uitkomsten van deze triangulatie zijn respectievelijk weergegeven in de onderstaande tabellen 1.2. en 1.3. Beide tabellen laten een onderverdeling zien van begeleidingskenmerken. Aan deze begeleidingskenmerken is een score toegekend per methode of bron. De fundering voor deze score is gebaseerd op de pagina's van de desbetreffende bijlage die onder de score staan vermeld.

Tabel 1.2. Motieven: Triangulatie van de methoden

Laag	Begeleidingskenmerk	Methoden	
		Literatuuronderzoek (Bijlage 1)	Interviews (Bijlage 1,2)
Motieven	<i>Interactieve kennisontwikkeling</i>	+	+
		p.4,6,8,19	B2: p.35,36,39
	<i>Aansluiten op de persoon en de situatie</i>	+	+
		p.4,6	B2: p.32,33,36,39
	<i>Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek</i>	+	+
		p.8,19	B2: p.33,34,36,37

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd
B=Bijlage

Zoals uit de triangulatie van de methoden in tabel 1.2. blijkt, worden de drie kenmerkende motieven voor de begeleiding van actieonderzoek alle drie onderschreven. Vanuit het literatuuronderzoek kunnen de drie motieven terug worden gevoerd op twee vormen van actieonderzoek. Dit zijn de vormen van actieonderzoek die zich richten op het praktisch kennisbelang en het kritisch-empirisch kennisbelang (Bijlage 1, p.4). Dit houdt namelijk in dat er enerzijds binnen het actieonderzoek wordt gestreefd naar een consensus tussen de betrokkenen over de vraag wat de beste manier van handelen is binnen de gegeven omstandigheden (*Aansluiten op de persoon en de situatie & Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek*). Anderzijds houdt dit in dat de interactie tussen de betrokkenen in het (actie)onderzoeksproces centraal staat en ten doel heeft om tot een eigen individueel inzicht te komen over al dan niet bewuste overtuigingen en dogma's (*Interactieve kennisontwikkeling & Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek*) (Bijlage 1, p.6).

In de volgende tabel (1.3) zullen ook de bronnen worden vergeleken om te kijken of deze eveneens het belang van alle drie de begeleidingskenmerken bevestigen.

Tabel 1.3. Motieven: Triangulatie van de bronnen

Laag	Begeleidingskenmerk	Bronnen			
		Literatuur (bijlage 1)	Leerkrachten (bijlage 2)	Begeleiders (bijlage 2)	Experts (bijlage 1,2)
Motieven	<i>Interactieve kennisontwikkeling</i>	+	±	+	±
		p.4,6,8,19	p.23	p.35,36	B1:p.27 B2:p.45, 47
	<i>Aansluiten op de persoon en de situatie</i>	+	+	+	+
		p.4,6	p.33,36	p.32,33,36	B1:p.26,27 B2:p.45,47
	<i>Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek</i>	+	+	+	+
		p.8,19	p.34,36	p.33,34,36	B1:p.25,27 B2:p.46,47

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd
B=Bijlage

Wat opvalt in de triangulatie van de bronnen (tabel 1.3.) is dat er tussen de bronnen een grote overeenstemming is over het belang van de drie begeleidingskenmerken. Slechts het kenmerk

“*Interactieve kennisontwikkeling*” komt bij twee bronnen wat minder expliciet naar voren. Zij refereren niet rechtstreeks aan deze interactieve kennisontwikkeling, maar ze benadrukken bijvoorbeeld wel het belang van een begeleiding die reflectief denken stimuleert door het stellen van kritische vragen. Hoogstwaarschijnlijk wordt dit vanuit het motief van een interactieve kennisontwikkeling gedaan. Hoewel zij dit motief dus niet expliciet maken, wordt aangenomen dat ze de “*Interactieve kennisontwikkeling*” eveneens als begeleidingskenmerk onderschrijven.

Concluderend komt uit de triangulatie van de methoden en bronnen naar voren dat de begeleidingskenmerken binnen de laag van de motieven worden onderschreven. Dit bevestigt de validiteit van deze drie begeleidingskenmerken. Zodoende zal deze paragraaf worden afgesloten met uiteindelijke beschrijving van deze drie kenmerken binnen de laag van de motieven. Bij elke beschrijving zal worden verwezen naar de bijbehorende bladzijden in de bijlagen.

Laag: Motieven

(kenmerkende uitgangspunten van de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten)

Interactieve kennisontwikkeling

De leerkrachten moeten actief betrokken worden bij hun eigen leerproces (Bergen & Van Veen, 2004). Deze betrokkenheid houdt in dat leerkrachten inzicht ontwikkelen aan de hand van concrete ervaringen, waaraan ze gezamenlijk betekenis verlenen (Ponte, 2002a). Een gezamenlijke betekenisverlening betekent dat concrete ervaringen aan eigen inzichten worden gekoppeld en aan inzichten van anderen en dat op grond daarvan toekomstig handelen wordt bepaald (Ponte, 2002a). Deze betekenisverlening gebeurt via interactie tussen zowel begeleiders en docenten als docenten onderling (Ponte, 2002a) (Bijlage 1, p.8).

Aansluiten op de persoon en de situatie

Het actieonderzoek is gericht op het handelen van de leerkracht en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt (Ponte 2002a) (Bijlage 1, p.5). De begeleiding sluit zoveel mogelijk aan bij deze persoon en zijn situatie (Bijlage 1, p.27; Bijlage 2, p.36,45,47). De ruimte waarin de begeleiding kan aansluiten op deze persoon en zijn situatie wordt o.a. afgebakend door: de persoon en de situatie van de begeleider; de gekozen principes van het actieonderzoek; persoonlijke zaken die in de privé-sfeer thuis horen (Bijlage 2, p.36,47).

Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek

De begeleiders en leerkrachten delen het eigenaarschap van het actieonderzoek (Bergen & Van Veen, 2004) (Bijlage 1, p.8,19). De bedoeling is echter dat de begeleider dit eigenaarschap bij de leerkracht vergroot (Bijlage 2, p.47). Hiertoe neemt de begeleiding een overwegend ondersteunende benadering aan, waarbij hij in het begin van het proces wat sturing geeft om vervolgens gaandeweg zich steeds verder terug te trekken in een ondersteunende rol (Bijlage 1, p.20, 27; Bijlage 2, p.36, 47). De begeleiding ontwikkelt zich zo uiteindelijk tot een vorm van pro-actieve sturing (Ponte, 2002a, p.160,161) (Bijlage 1, p.20). Hierbij *stuurt* de begeleiding slechts aan op actie en *ondersteunt* vervolgens de leerkracht in het uitvoeren van deze acties (Bijlage 1, p.20.)

2.2. Houding

In de tweede laag van de begeleidingskenmerken bevinden zich de kenmerken van de houding die de begeleiding van actieonderzoek aanneemt. Deze houding vloeit voort uit de gekozen motieven en uitgangspunten (2.1.) en vormt de basis voor de kennis (2.3.) en vaardigheden (2.4) die de begeleiding kenmerkt. De in tabel 1.1. geformuleerde houdingskenmerken zullen hier worden geanalyseerd door triangulatie van de methoden en de triangulatie van de bronnen. De uitkomsten van deze triangulatie zijn respectievelijk weergegeven in de onderstaande tabellen 1.4. en 1.5. Beide tabellen laten een onderverdeling zien van begeleidingskenmerken. Aan deze begeleidingskenmerken is een score toegekend per methode of bron. De fundering voor deze score is gebaseerd op de pagina's van de desbetreffende bijlage die onder de score staan vermeld.

Tabel 1.4. Houding: Triangulatie van de methoden

Laag	Begeleidingskenmerk	Methoden	
		Literatuuronderzoek (Bijlage 1)	Interviews (Bijlage 1, 2)
Houding	Transparant	±	+
		p.18	B1: p.23, 27 B2: p.15,23,37,38, 45,47,48
	Proces ondersteunend	+	+
		p.19,20	B1: p.27 B2: p.39,45,47,48

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd
B=Bijlage

Uit de triangulatie van methoden in de bovenstaande tabel komt naar voren dat het begeleidingskenmerk “Proces ondersteunend” door de uitkomsten van beide methoden wordt onderschreven. De begeleiding kenmerkt zich door het aannemen van een overwegend ondersteunende houding, waarbij ze de leerkrachten ondersteunt in hun proces van onderzoek en professionele ontwikkeling. Het andere kenmerk “Transparant” komt duidelijk uit de interviews naar voren, maar veel minder sterk uit het literatuuronderzoek. Als we de resultaten die uit het literatuuronderzoek naar voren kwamen (Bijlage 1, p.18) van dichterbij bekijken, dan zien we toch een beeld van de begeleidingskenmerken waarin de begeleider zich transparant moeten opstellen. Een duidelijk voorbeeld hiervan is het kenmerk “Expliciteren” op de terreinen van de taken en communicatie. Een begeleider die de wederzijdse explicitering van rollen en verwachtingen wil stimuleren en een duidelijk beeld van het actieonderzoek wil geven, zal een transparante houding moeten aannemen, waarin hij laat zien welke dingen hij doet en waarom. Hoewel dus niet expliciet vernoemd, mag uit de resultaten van het literatuuronderzoek worden aangenomen dat de begeleiding een transparante houding aanneemt.

In de volgende tabel 1.5. worden de resultaten van de vier bronnen naast elkaar worden gelegd. De eventuele verschillen zullen als uitgangspunt voor de bespreking dienen.

Tabel 1.5. Houding: Triangulatie van de bronnen

Laag	Begeleidingskenmerk	Bronnen			
		Literatuur (bijlage 1)	Leerkrachten (bijlage 2)	Begeleiders (bijlage 2)	Experts (bijlage 1,2)
Houding	Transparant	±	±	±	+
		p.18	p.15,23,30	p.15,23,30	B1: p.23, 27 B2: p.45, 47,48
	Proces ondersteunend	+	+	+	+
		p.19,20	p.36	p.36	B1: p.27 B2: p.45, 47,48

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd
B=Bijlage

Uit de triangulatie van de bronnen komt een beeld te voorschijn wat vergelijkbaar is met dat van de triangulatie van de methoden. Het begeleidingskenmerk “Proces ondersteunend” komt unaniem uit de bronnen naar voren, maar het kenmerk “Transparant” komt uit drie van de vier bronnen minder duidelijk naar voren. Het zijn heel nadrukkelijk de experts die dit kenmerk waarderen en benoemen. Hoewel de andere drie bronnen het kenmerk niet zo duidelijk benoemen, is het de vraag of ze het wel waarderen. Zoals reeds bij de bespreking van tabel 1.4. werd aangegeven, komt de transparantie niet expliciet uit de literatuur naar voren, maar kan wel uit de resultaten worden opgemaakt dat een transparante houding van de begeleiding ten grondslag ligt aan de geformuleerde kenmerken (Bijlage 1, p.18). De transparantie komt op vergelijkbare manier ook niet zo duidelijk naar voren uit de resultaten ten aanzien van de leerkrachten en begeleiders. Zij noemen eveneens

begeleidingskenmerken (Bijlage 2, p.15,23,30), zoals het “*Expliciteren*”, die een transparante houding van de begeleiding veronderstellen. Het waren echter vooral de experts, die pas na afloop van de interviewanalyse erop wezen dat het begeleidingskenmerk “*Transparantie*” aan de reeds geformuleerde kenmerken ten grondslag lag. Hoewel dus pas in het eindstadium van het onderzoek herkend, wordt de “*Transparantie*” wel als begeleidingskenmerk opgenomen.

Concluderend komt uit de triangulatie van de methoden en bronnen naar voren dat de twee begeleidingskenmerken binnen de laag van de houding worden onderschreven. Dit bevestigt de validiteit van deze twee begeleidingskenmerken. Zodoende zal deze paragraaf worden afgesloten met uiteindelijke beschrijving van deze kenmerken binnen de laag van de houding. Bij elke beschrijving zal worden verwezen naar de bijbehorende bladzijden in de bijlagen.

Laag: Houding

(houding die de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten kenmerkt)

Transparant

De begeleiding communiceert heel open en verwoordt steeds naar de leerkrachten wat ze doet en waarom (Bijlage 2, p.48). Op deze manier maakt ze haar handelen transparant. De begeleiding maakt haar handelen ook transparant door metacommunicatie toe te passen, dat wil zeggen dat ze met de leerkrachten van gedachten wisselt over hoe de interactie binnen de begeleidingssetting moet plaatsvinden (Bijlage 2, p.48.).

Proces ondersteunend

De begeleiding neemt een overwegend ondersteunende houding aan. De sturing van de begeleiding beperkt zich tot de beginfase om zich vervolgens gedurende het proces terug te trekken in een overwegend ondersteunende rol (Bijlage 1, p.20,27; Bijlage 2, p.36,45,47). Deze vorm van begeleiding wordt ook wel getypeerd als pro-actieve sturing, hierbij *stuurt* de begeleiding de leerkracht aan op actie en *ondersteunt* hem in het proces waarin hij deze acties uitvoert (Ponte 2002a, p.160,161) (Bijlage 1, p.20).

2.3. Kennis

In de derde laag van de begeleidingskenmerken bevindt zich de kennis die de begeleiding van actieonderzoek kenmerkt. Deze kennis vormt de basis voor de vaardigheden (2.4) die de begeleiding van actieonderzoek nodig heeft. De in tabel 1.1. geformuleerde kennisenkenmerken zullen hier worden geanalyseerd door triangulatie van de methoden en de triangulatie van de bronnen. De uitkomsten van deze triangulatie zijn respectievelijk weergegeven in de onderstaande tabellen 1.6. en 1.7. Beide tabellen laten een onderverdeling zien van begeleidingskenmerken. Aan deze begeleidingskenmerken is een score toegekend per methode of bron. De fundering voor deze score is gebaseerd op de pagina's van de desbetreffende bijlage die onder de score staan vermeld.

Tabel 1.6. Kennis: Triangulatie van de methoden

Laag	Begeleidingskenmerk	Methoden	
		Literatuuronderzoek (Bijlage 1)	Interviews (Bijlage 1,2)
Kennis	Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek	+	+
		p.18	B1: p.29 B2: p.37,38,50
	Deskundig zijn in coaching en begeleiding	x	+
		p.18	B1:p.29 B2:p.37,38,50

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd
B=Bijlage

Uit de triangulatie van de methoden (tabel 1.6.) wordt duidelijk dat beide methoden het kenmerk “*Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek*” naar voren brengen. Het tweede kenmerk “*Deskundig zijn coaching en begeleiding*” dat duidelijk naar voren komt uit de interviews komt echter niet naar voren uit het literatuuronderzoek. Expert A, die betrokken is bij de formatieve evaluatie van dit literatuuronderzoek, brengt in het interview echter naar voren dat de in het literatuuronderzoek geformuleerde begeleidingskenmerken op het terrein van de communicatie, een zekere deskundigheid in coaching en begeleiding veronderstellen (Bijlage 1, p.27). Hoewel deze deskundigheid in coaching en begeleiding niet naar voren kwam in de uitkomsten van het literatuuronderzoek veronderstellen de gevonden begeleidingskenmerken deze deskundigheid wel. Vanuit dit inzicht wordt het begeleidingskenmerk wel opgenomen in de beschrijving.

In de volgende tabel 1.7. worden ook de resultaten van de vier bronnen naast elkaar worden gelegd. De eventuele verschillen zullen als uitgangspunt voor de bespreking dienen.

Tabel 1.7. Kennis: Triangulatie van de bronnen

Laag	Begeleidingskenmerk	Bronnen			
		Literatuur (bijlage 1)	Leerkrachten (bijlage 2)	Begeleiders (bijlage 2)	Experts (bijlage 1,2)
Kennis	<i>Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek</i>	+	+	+	+
		p.18	p.46	p.46	B1: p.27 B2: p.45,49
	<i>Deskundig zijn in coaching en begeleiding</i>	x	+	+	+
		p.18	p.23	p.23	B1: p.27 B2: p.45,49

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd
B=Bijlage

De triangulatie van de bronnen bevestigt het beeld van de begeleidingskenmerken binnen de kennislaag. De uitkomsten van alle bronnen onderschrijven de twee begeleidingskenmerken, alleen uit de literatuur komt het begeleidingskenmerk “*Deskundig zijn coaching en begeleiding*” niet naar voren. Dit verschil is ook reeds naar voren gekomen in de triangulatie van de methoden en is hierboven besproken.

Concluderend komt uit de triangulatie van de methoden en bronnen naar voren dat de twee begeleidingskenmerken binnen de laag van de kennis worden onderschreven. Dit bevestigt de validiteit van deze twee begeleidingskenmerken. Zodoende zal deze paragraaf worden afgesloten met uiteindelijke beschrijving van deze kenmerken binnen de laag van de kennis. Bij elke beschrijving zal worden verwezen naar de bijbehorende bladzijden in de bijlagen.

Laag: Kennis

(kennis die de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten kenmerkt)

Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek

De begeleiding is deskundig en ervaren in de uitvoering van actieonderzoek (Bijlage 1: p.11,12,18; Bijlage 2: p.38,45,47). De begeleiding moet dan ook zelf actieonderzoek hebben uitgevoerd, alvorens ze leerkrachten kan begeleiden in hun actieonderzoek (Bijlage 1, p.11,12).

Deskundig zijn in coaching en begeleiding

De begeleiding moet deskundig zijn in coachings-en begeleidingstechnieken (Bijlage 1, p.27; Bijlage 2: p.38, 45,47).

2.4. Vaardigheden

In de bovenste laag van de begeleidingskenmerken bevinden zich de vaardigheden die de begeleiding van actieonderzoek kenmerken. Deze vaardigheden bouwen verder op de kennis en deskundigheid van de begeleiding (2.3) en vloeien voort uit de gekozen motieven en houding van de begeleiding (2.1. & 2.2.). De in tabel 1.1. geformuleerde vaardigheidskenmerken zullen hier worden geanalyseerd door triangulatie van de methoden en de triangulatie van de bronnen. De uitkomsten van deze triangulatie zijn respectievelijk weergegeven in de onderstaande tabellen 1.8. en 1.10. Beide tabellen laten een onderverdeling zien van begeleidingskenmerken op de drie terreinen van de begeleiding (taken, communicatie en kennisgebieden). Tevens is er voor gekozen om dezelfde triangulatie toe te passen ten aanzien van drie begeleidingskenmerken die gedurende het onderzoeksproces zijn weggevallen (Bijlage 2, p.31,32). Met behulp van de triangulatie wordt onderzocht of het weglaten van deze begeleidingskenmerken terecht is geweest. In de tabellen is aan de begeleidingskenmerken een score toegekend per methode of bron. De fundering voor deze score is gebaseerd op de pagina's van de desbetreffende bijlage die onder de score staan vermeld.

Tabel 1.8. Vaardigheden: Triangulatie van de methoden

Laag	Begeleidingskenmerk	Methoden	
Vaardigheden		Literatuuronderzoek (Bijlage 1)	Interviews (Bijlage 1, 2)
Terrein van de taken	Flexibel zijn	+	+
		p.11,18	B1: p.27 B2: p.50
	Expliciteren	+	+
		p.11,18	B1: p.27 B2: p.50
	Aanreiken	+	+
		p.12,18	B2: p.50
	Stimuleren	+	+
		p.11,18	B2: p.50
	Dwingen	+	+
		p.11,18	B2: p.50
Terrein van de communicatie	Open opstellen	+	+
		p.13,18	B1: p.27 B2: p.50
	Expliciteren	+	+
		p.13,18	B1: p.27 B2: p.50
	Kritisch zijn	+	+
		p.13,18	B1: p.27 B2: p.50
	Vertrouwen en Respect scheppen	+	+
		p.14,18	B2: p.50
	Tijd managen	+	+
		p.14,18	B2: p.50
	Concreet communiceren	+	+
		p.14,18	B1: p.27 B2: p.50
	Dwingen	+	+
		p.13,18	B2: p.50
	Model staan	+	+
		p.14,18	B1: p.27 B2: p.50
Terrein van de kennisgebieden	Expliciteren	x	±
		p.18	B2: p.38
	Focussen	+	+
		p.15,18	B1: p.27 B2: p.50

	<i>Ter discussie stellen</i>	+	+
		p.16,18	B2: p.50
	<i>Koppelen</i>	+	+
		p.15,18	B1: p.27 B2: p.50
	<i>Inspelen op passie/interesse</i>	+	+
		p.16,18	B1:p.27 B2:p.50

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd
B=Bijlage

Wanneer de uitkomsten van het literatuuronderzoek en de interviews naast elkaar worden gelegd, valt de grote overeenkomst in resultaten op. De uitkomsten van beide methoden onderschrijven het geformuleerde beeld van de begeleidingskenmerken binnen de laag van de vaardigheden. Slechts op het terrein van de kennisgebieden bestaat onzekerheid over het kenmerk “*Expliciteren*”. Uit het literatuuronderzoek komt dit kenmerk namelijk niet naar voren en uit de interviews komt dit ook niet heel sterk naar voren. Een begeleiding die expliciteert op welk kennisgebied de leerkrachten bezig zijn en hoe ze zich daarin ontwikkelen, wordt dus vanuit deze triangulatie niet ondersteund als zijnde een apart begeleidingskenmerk. Wellicht maakt dit “*Expliciteren*” deel uit van het “*Focussen*” of “*Koppelen*”, waarbij de begeleiding de leerkrachten immers helpt aandacht te besteden aan de drie afzonderlijke kennisgebieden en hun samenhang. Het “*Expliciteren*” op welk kennisgebied ze bezig zijn en hoe ze zich daarin ontwikkelen, zou daar een onderdeel van kunnen uitmaken. Vanuit deze triangulatie kan het “*Expliciteren*” echter niet als afzonderlijk begeleidingskenmerk worden beschouwd.

In de volgende tabel 1.9. zullen de drie begeleidingskenmerken worden geanalyseerd die gedurende het onderzoeksproces zijn weggelaten. Er zal via de triangulatie van methoden opnieuw worden onderzocht of het weglaten van deze drie begeleidingskenmerken terecht is geweest.

Tabel 1.9. Vaardigheden; Weggelaten begeleidingskenmerken: Triangulatie methoden

Laag	Begeleidingskenmerk	Methoden	
Vaardigheden		Literatuuronderzoek (Bijlage 1)	Interviews (Bijlage 1, 2)
Terrein van de kennisgebieden	<i>Deskundig zijn</i>	+	±
		p.15,18	B1:p.27 B2:p.31,32,45,47
	<i>Toegang verschaffen</i>	+	-
		p.15,16,18	B1:p.27 B2:p.31,32,45,47
	<i>Raamwerk aanbieden</i>	+	-
		p.16,18	B2:p.31,32,45,47

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd
B=Bijlage

Uit de triangulatie van methoden komt per methode een duidelijk verschil in uitkomsten naar voren. In het literatuuronderzoek komen de drie kenmerken duidelijk naar voren (Bijlage 1, p.15,16,18). Tijdens de interviews echter veel minder. Het “*Toegang verschaffen*” en “*Raamwerk aanbieden*” worden daar niet als kenmerk beschouwd en worden slechts bij uitzondering toegepast (Bijlage 2, p.27,28,31). Het “*Deskundig zijn*” zorgt bij de interviews echter voor verdeeldheid. Voorstanders zien de deskundigheid op het onderzoeksthema als een manier om in te kunnen schatten of de leerkrachten goede beslissingen maken in hun onderzoek (Bijlage 1, p.27) en om ze naar een bepaald doel te leiden (Bijlage 2, p.26,30). Tegenstanders zien de deskundigheid op het onderzoeksthema juist als een valkuil, omdat je vanuit je deskundigheid snel te veel gaat sturen (Bijlage 2, p.44,45). Ze geven aan dat het actieonderzoek een persoonlijk proces van de leerkracht is en dat de begeleider hierin dus niet vanuit zijn deskundigheid moet gaan sturen (Bijlage 2, p.26,27). Hiermee geven ze eigenlijk aan wat hun motieven zijn voor het actieonderzoek en de begeleiding ervan. In feite zeggen ze dat deze deskundigheid niet overeenstemt met het motief “*Vergroten van het eigenaarschap van het*

actieonderzoek”(zie paragraaf 2.1.) en de houding van de begeleider als zijnde “*Proces ondersteunend*” (zie paragraaf 2.2.). Aangezien deze motieven en houdingskenmerken ten grondslag liggen aan het hier geformuleerde beeld van de begeleidingskenmerken (tabel 1.1.), wordt dit “*Deskundig zijn*” op het terrein van de kennisgebieden dan ook niet als begeleidingskenmerk opgevat. Deze conclusie wordt bevestigd vanuit de interviewresultaten, waarin in duidelijk naar voren komt dat de consistentie van de begeleidingskenmerken onder andere gebaseerd is op dit “*Vergroten van het eigenaarschap van het actieonderzoek*” (Bijlage 2, p.47). Waarom komt dit dan niet naar voren uit het literatuuronderzoek? De reden hiervoor zou kunnen zijn dat in de literatuur niet altijd de motieven voor het actieonderzoek en begeleiding werden vermeld en dat er dus begeleidingskenmerken zijn genoemd die op andere motieven zijn gebaseerd. Zoals eerder reeds is opgemerkt, zorgen andere motieven voor een ander set begeleidingskenmerken (Bijlage 2, p.37).

Hieronder wordt in tabel 1.10. de begeleidingskenmerken nogmaals vergeleken, maar nu vanuit de vier verschillende bronnen. De meest opvallende verschillen zullen worden besproken.

Tabel 1.10. Vaardigheden: Triangulatie van de bronnen

Laag	Begeleidingskenmerk	Bronnen			
Vaardigheden		Literatuur (bijlage 1)	Leerkrachten (bijlage 2)	Begeleiders (bijlage 2)	Experts (bijlage 1,2)
Terrein van de taken	Flexibel zijn	+	±	+	+
		p. 11,18	p.15,16	p.15	B1: p.27 B2: p. 45,47
	Expliciteren	+	+	+	+
		p. 11,18	p.15	p.15	B1: p.27 B2: p.45,47
	Aanreiken	+	+	+	+
		p. 12,18	p.15	p.15	B2: p.45,47
	Stimuleren	+	-	+	+
		p. 11,18	p.15,16	p.15,16	B2: p.45,47
	Dwingen	+	±	+	+
		p. 11,18	p.15,16	p.15,16	B2: p.45,47
Terrein van de communicatie	Open opstellen	+	+	+	+
		p. 13,18	p.23	p.23	B1: p.27 B2: p.45,47
	Expliciteren	+	+	+	+
		p. 13,18	p.23	p.23	B1: p.27 B2: p.45,47
	Kritisch zijn	+	+	+	+
		p. 13, 18	p.23	p.23	B1: p.27 B2: p.45,47
	Vertrouwen en Respect scheppen	+	+	+	+
		p. 14,18	p.23	p.23	B2: p.45,47
	Tijd managen	+	+	-	+
		p. 14,18	p.23	p.23	B2: p.45,47
	Concreet communiceren	+	+	+	+
		p. 14,18	p.23,24	p.23	B1: p.27 B2: p.45,47
Terrein van de kennisgebieden	Expliciteren	x	±	x	±
		p. 18	p.36	p.36	B2: p.45,47
	Focussen	+	±	±	+
		p. 15,18	p.30	p.30	B1: p.27 B2: p.45,47

	<i>Ter discussie stellen</i>	+	±	+	+
		p. 16,18	p.30	p.30	B2: p.45,47
	<i>Koppelen</i>	+	+	+	+
		p. 15,18	p.30	p.30	B1: p.27 B2: p.45,47
	<i>Inspelen op passie/interesse</i>	+	+	±	+
		p.16,18	p.30	p.30	B1: p.27 B2: p.45,47

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd
B=Bijlage

De meest opvallende verschillen die in de triangulatie van de bronnen naar voren komt, zijn die ten aanzien van het kenmerk “*Expliciteren*” op het terrein van de kennisgebieden. Uit de hierboven beschreven triangulatie van de methoden (tabel 1.8.) kwam eveneens onzekerheid omtrent dit kenmerk aan het licht. Tabel 1.10. laat zien dat dit kenmerk niet uit de gegevens van de literatuur of van de begeleiders naar voren komt. Bovendien brengen slechts twee van de acht leerkrachten dit kenmerk naar voren (Bijlage 2, p.36). Daarnaast onderschrijven wel vier van de vijf experts dit kenmerk (Bijlage 2, p.45,47). Zij geven echter geen verder inzicht in de manier waarop dit kenmerk zich onderscheidt van kenmerken, zoals “*Focussen*” of “*Koppelen*”. Hiermee lijkt er dus ook vanuit de triangulatie van bronnen geen overtuigend bewijs naar voren te komen voor het begeleidingskenmerk “*Expliciteren*”.

Een ander kenmerk waar over enige onzekerheid naar voren komt is het “*Focussen*”. Hoewel dit niet duidelijk als een afzonderlijk kenmerk naar voren komt uit de interviews met de leerkrachten en begeleiders (Bijlage 2, p.30,31), wordt dit wel als een afzonderlijk kenmerk genoemd in de literatuur en de interviews met de experts (Bijlage 1, p.15,18; Bijlage 2, p.44,45,47). Het is niet helemaal duidelijk waarom de leerkrachten en begeleiders dit “*Focussen*” niet noemen, maar het lijkt erop dat ze dit misschien als onderdeel van het “*Koppelen*” zien (Bijlage 2, p.31). Echter zowel de literatuur als de experts pleiten voor een aparte vernoeming van dit kenmerk. Volgens deze bronnen wordt het “*Focussen*” als een belangrijk begeleidingskenmerk gezien om de leerkrachten te helpen evenredige aandacht aan de drie kennisgebieden te besteden (Bijlage 1, p.15,18). Vooralsnog wordt dus aangenomen dat het “*Focussen*” een apart begeleidingskenmerk is.

Bij de overige kenmerken zijn geen grote verschillen in de uitkomsten zichtbaar. Tenslotte zullen in tabel 1.11. nog de uitkomsten van de bronnen worden gepresenteerd ten aanzien van de drie weggelaten begeleidingskenmerken. In de bespreking zal worden geprobeerd om meer inzicht in de verschillen te geven.

Tabel 1.11. Vaardigheden; Weggelaten begeleidingskenmerken: Triangulatie bronnen

Laag	Begeleidingskenmerk	Bronnen			
Vaardigheden		Literatuur (bijlage 1)	Leerkrachten (bijlage 2)	Begeleiders (bijlage 2)	Experts (bijlage 1,2)
<i>Terrein van de kennisgebieden</i>	<i>Deskundig zijn</i>	+	±	±	±
		p.15,18	p.30	p.30	B1:p.27 B2:p.45,47
	<i>Toegang verschaffen</i>	+	-	-	±
		p.15,16,18	p..30	p.30	B1:p.27 B2:p.45,47
	<i>Raamwerk aanbieden</i>	+	-	-	x
		p.15,18	p.30	p.30	B2:p.45,47

Wordt gezien als begeleidingskenmerk: + = wel ; ± = min of meer ; - = niet ; x = niet genoemd
B=Bijlage

De uitkomsten van de triangulatie van de bronnen lijkt in overeenstemming met dat van de eerder gepresenteerde triangulatie van de methoden (tabel 1.9.). Ook hier wordt duidelijk dat de drie begeleidingskenmerken voornamelijk naar voren komen uit de literatuur en niet uit de interviews met de leerkrachten, begeleiders of experts. Er wordt wel opgemerkt dat er zowel bij de leerkrachten, begeleiders als experts onenigheid is over de het “*Deskundig zijn*” op het onderzoeksthema. Sommige experts (Bijlage 2, p.46) en begeleiders (Bijlage 2, p.26,30) geven aan dat de begeleider misschien wel

“*Laat vernieuwing groeien!*”

enige deskundigheid moet hebben op de bredere context van hun actieonderzoek (bijv.: de basisschool). Maar uiteindelijk vindt slechts één van de vijf experts (Bijlage 1, p.27; Bijlage 2, p.45,47), drie van de acht leerkrachten en twee van de vier begeleiders, dit begeleidingskenmerk gewenst (Bijlage 2, p.29,30). Hierbij wordt opgemerkt dat de twee begeleiders hier slechts doelen op deskundigheid ten aanzien van de context en niet zozeer van het onderzoeksthema (Bijlage 2, p.30). Vanuit de triangulatie van de bronnen wordt dus geen overtuigend bewijs gevonden voor het “*Deskundig zijn*” als begeleidingskenmerk binnen het terrein van de kennisgebieden.

Samenvattend komen dus enkele zaken uit de triangulatie van de methoden en bronnen naar voren. Ten eerste wordt het kenmerk “*Expliciteren*” op het terrein van de kennisgebieden niet beschouwd als afzonderlijk begeleidingskenmerk. Vooralsnog lijkt het een onderdeel van de kenmerken “*Focussen*” of “*Koppelen*” te zijn. Ten tweede wordt, ondanks enige onzekerheid, het “*Focussen*” binnen ditzelfde terrein wel als begeleidingskenmerk gezien. De literatuur en de experts vinden dit belangrijk aangezien leerkrachten zo worden geholpen om evenredige aandacht te besteden aan de drie kennisgebieden. Het is echter niet duidelijk waarom de leerkrachten en begeleiders niet verwijzen naar dit kenmerk. Ten derde wordt het weglaten van de kenmerken “*Deskundig zijn*”, “*Toegang verschaffen*” en “*Raamwerk aanbieden*” op het terrein van de kennisgebieden bevestigd. De reden dat deze kenmerken wel uit de literatuur en het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen, wordt mogelijk gevonden in het feit dat in de literatuur niet altijd de motieven voor het actieonderzoek en begeleiding werden vermeld. De in de literatuur gevonden begeleidingskenmerken konden dus afwijkend zijn wanneer die op andere motieven werden gebaseerd. Over het “*Deskundig zijn*” bleek de grootste onenigheid, maar uiteindelijk gaven de gekozen motieven (zie 2.1.) voor het actieonderzoek en de begeleiding ervan de doorslag. Het “*Deskundig zijn*” wordt namelijk niet overeenstemming geacht met het motief “*Vergrotten van het eigenaarschap van het actieonderzoek*” (2.1). Een begeleider zal vanuit zijn deskundigheid op het onderzoeksthema eerder gaan sturen, waardoor dit eigenaarschap bij de leerkracht juist wordt verkleind.

Deze paragraaf zal tenslotte worden afgesloten met de uiteindelijke beschrijving van de begeleidingskenmerken binnen de laag van de vaardigheden. Bij elke beschrijving zal worden verwezen naar de bijbehorende bladzijden in de bijlagen

Laag: Vaardigheden

(de vaardigheden die de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten kenmerkt)

Terrein van de taken

(methodische uitvoering van actieonderzoek)

Flexibel zijn

De begeleiding moet bij het aanleren van de methode van actieonderzoek flexibel om kunnen omgaan met individuele behoeftes aan ruimte, zelfstandigheid en dwang (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Expliciteren

De begeleiding expliciteert hun beeld en verwachting van de methode en principes van actieonderzoek. Dit wordt vanaf de start gedaan en voortgezet gedurende de rest van het proces (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Aanreiken

De begeleiding reikt voorbeelden, uitleg of verwijzingen naar methoden en ideeën voor de uitvoering van actieonderzoek aan (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Stimuleren

De begeleiding stimuleert de leerkrachten om zelf na te denken over en invulling te geven aan het proces van actieonderzoek aan (Bijlage 1, p.29). Dit doet men door de leerkrachten ruimte te geven om met het actieonderzoek aan de slag te gaan en door hen de vrijheid te geven om daarin fouten te mogen maken (Bijlage 2, p.50).

Dwingen

De begeleiding spreekt de leerkrachten voortdurend aan op de uitvoering van concrete activiteiten, om op die manier leerkrachten aan te zetten tot het uitvoeren van hun actieonderzoek (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Terrein van de communicatie

(interactie binnen de begeleidingssetting)

Open opstellen

De begeleiding stelt zich in de communicatie open op. Deze openheid wordt gekenmerkt door een gelijkwaardige opstelling van de begeleider van waaruit hij zich beperkt tot meedenken, discussiëren en adviseren (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Expliciteren

De begeleiding nodigt vanaf het begin af aan uit tot de wederzijdse explicitering van verwachtingen. Dit zijn enerzijds verwachtingen t.a.v. het actieonderzoek zelf en anderzijds verwachtingen t.a.v. de rollen en verantwoordelijkheden die beide partijen op zich nemen in de begeleidingssituatie. Een bruikbaar instrument hiervoor is een zgn. begeleidingsprotocol (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Kritisch zijn

De begeleiding ondersteunt het individuele ontwikkelingsproces van de leerkracht door hun reflectief denken te stimuleren. Dit doet men door voortdurend kritisch te luisteren en kritische vragen te stellen (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Vertrouwen en Respect scheppen

De begeleiding schept vertrouwen en respect. Op deze manier ontstaat een veilige sfeer waarin leerkrachten tijdens de interactie en reflectie kwetsbare persoonlijke zaken op tafel kunnen leggen (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Tijd managen

De begeleiding zorgt voor een duidelijke planning van bijeenkomsten en effectief tijdsmanagement tijdens de sessies waardoor de leerkracht de ruimte krijgt om zijn actieonderzoek te bespreken (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Concreet communiceren

De begeleiding communiceert met de leerkrachten op basis van hun concreet werk. Hierdoor kan de begeleider beter op de individuele beleving en situatie van de leerkrachten aansluiten (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Dwingen

De begeleiding dwingt door het aanzetten tot de uitvoering van activiteiten. Hiertoe worden concrete afspraken gemaakt ten aanzien van voorbereiding en voortgang (Bijlage 1, p.29). De begeleiding zet dus zo aan tot handelen, maar dwingt niet op inhoudelijke zaken van het actieonderzoeksthema (Bijlage 2, p.50).

Model staan

De begeleiding staat vanuit zijn ervaring en deskundigheid model voor de leerkrachten. Hij doet dit door zelf actieonderzoek te blijven uitvoeren en door zelf het gewenste reflectieve en onderzoeksmatige gedrag te laten zien en dit naar de leerkracht te verwoorden (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Terrein van de kennisgebieden

(professionele ontwikkeling binnen het ideologisch, technologisch en empirisch kennisgebied)

Focussen

De begeleiding focust herhaaldelijk op de drie kennisgebieden en helpt de leerkrachten zo om evenredige aandacht aan deze drie kennisgebieden te besteden (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Ter discussie stellen

De begeleiding moedigt leerkrachten 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 (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Koppelen

De begeleiding probeert al vragend de leerkrachten inzicht in de samenhang tussen het doel, middel en effect van hun actieonderzoek te geven. Op deze manier worden de drie kennisgebieden gekoppeld (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Inspelen op passie/interesse

De begeleiding stimuleert de leerkrachten om vanuit hun persoonlijke passie en interesse het actieonderzoek vorm te geven (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130).

3. Resultaten, conclusies en discussie

Aan het einde van deze afsluitende onderzoeksfase wordt teruggeblikt op de centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek: *“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door basisschoolleerkrachten voldoen?”*. Voor het beantwoorden van deze vraag wordt in het bijzonder aandacht geschonken aan de drie deelvragen van het onderzoek, namelijk:

1. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de taken?*
2. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de communicatie?*
3. Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de kennisgebieden?*

De resultaten ten aanzien van de onderzoeksvragen zullen in de eerste paragraaf worden samengevat (3.1.). Daarnaast zullen op grond van deze resultaten enige conclusies en discussiepunten naar voren worden gebracht (3.2.).

3.1. Resultaten

In deze eerste paragraaf zullen de resultaten met betrekking tot de centrale onderzoeksvraag worden gepresenteerd. Daartoe worden eerst de resultaten ten aanzien van de afzonderlijke deelvragen samengevat (3.1.1.). Vervolgens wordt dan het uiteindelijke totale beeld van de resultaten samengevat in de resultaten ten aanzien van de centrale onderzoeksvraag (3.1.2.)

3.1.1. De deelvragen

De uitkomsten zullen hieronder uiteen worden gezet door achtereenvolgens de resultaten ten aanzien van drie deelvragen van het onderzoek te presenteren.

Deelvraag 1

“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op het terrein van de taken?”

De uitkomsten van deze derde onderzoeksfase worden hieronder gepresenteerd (zie 2.3. & 2.4.).

Terrein van de taken

(methodische uitvoering van actieonderzoek)

Flexibel zijn

De begeleiding moet bij het aanleren van de methode van actieonderzoek flexibel om kunnen omgaan met individuele behoeftes aan ruimte, zelfstandigheid en dwang (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Expliciteren

De begeleiding expliciteert hun beeld en verwachting van de methode en principes van actieonderzoek. Dit wordt vanaf de start gedaan en voortgezet gedurende de rest van het proces (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Aanreiken

De begeleiding reikt voorbeelden, uitleg of verwijzingen naar methoden en ideeën voor de uitvoering van actieonderzoek aan (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Stimuleren

De begeleiding stimuleert de leerkrachten om zelf na te denken over en invulling te geven aan het proces van actieonderzoek aan (Bijlage 1, p.29). Dit doet men door de leerkrachten ruimte te geven om met het actieonderzoek aan de slag te gaan en door hen de vrijheid te geven om daarin fouten te mogen maken (Bijlage 2, p.50).

Dwingen

De begeleiding spreekt de leerkrachten voortdurend aan op de uitvoering van concrete activiteiten, om op die manier leerkrachten aan te zetten tot het uitvoeren van hun actieonderzoek (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek

De begeleiding is deskundig en ervaren in de uitvoering van actieonderzoek (Bijlage 1: p.11,12,18; Bijlage 2: p.38,45,47). De begeleiding moet dan ook zelf actieonderzoek hebben uitgevoerd, alvorens ze leerkrachten kan begeleiden in hun actieonderzoek (Bijlage 1, p.11,12).

Deelvraag 2

“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op het terrein van de communicatie?”

De uitkomsten van deze derde onderzoeksfase worden hieronder gepresenteerd (zie 2.3 & 2.4).

Terrein van de communicatie

(interactie binnen de begeleidingssetting)

Open opstellen

De begeleiding stelt zich in de communicatie open op. Deze openheid wordt gekenmerkt door een gelijkwaardige opstelling van de begeleider van waaruit hij zich beperkt tot meedenken, discussiëren en adviseren (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Expliciteren

De begeleiding nodigt vanaf het begin af aan uit tot de wederzijdse explicitering van verwachtingen. Dit zijn enerzijds verwachtingen t.a.v. het actieonderzoek zelf en anderzijds verwachtingen t.a.v. de rollen en verantwoordelijkheden die beide partijen op zich nemen in de begeleidingssituatie. Een bruikbaar instrument hiervoor is een zgn. begeleidingsprotocol (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Kritisch zijn

De begeleiding ondersteunt het individuele ontwikkelingsproces van de leerkracht door hun reflectief denken te stimuleren. Dit doet men door voortdurend kritisch te luisteren en kritische vragen te stellen (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Vertrouwen en Respect scheppen

De begeleiding schept vertrouwen en respect. Op deze manier ontstaat een veilige sfeer waarin leerkrachten tijdens de interactie en reflectie kwetsbare persoonlijke zaken op tafel kunnen leggen (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Tijd managen

De begeleiding zorgt voor een duidelijke planning van bijeenkomsten en effectief tijdsmanagement tijdens de sessies waardoor de leerkracht de ruimte krijgt om zijn actieonderzoek te bespreken (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Concreet communiceren

De begeleiding communiceert met de leerkrachten op basis van hun concreet werk. Hierdoor kan de begeleider beter op de individuele beleving en situatie van de leerkrachten aansluiten (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Dwingen

De begeleiding dwingt door het aanzetten tot de uitvoering van activiteiten. Hiertoe worden concrete afspraken gemaakt ten aanzien van voorbereiding en voortgang (Bijlage 1, p.29). De begeleiding zet dus zo aan tot handelen, maar dwingt niet op inhoudelijke zaken van het actieonderzoeksthema (Bijlage 2, p.50).

Model staan

De begeleiding staat vanuit zijn ervaring en deskundigheid model voor de leerkrachten. Hij doet dit door zelf actieonderzoek te blijven uitvoeren en door zelf het gewenste reflectieve en onderzoeksmatige gedrag te laten zien en dit naar de leerkracht te verwoorden (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Deskundig zijn in coaching en begeleiding

De begeleiding moet deskundig zijn in coachings- en begeleidingstechnieken (Bijlage 1, p.27; Bijlage 2: p.38, 45,47).

Deelvraag 3

Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen op *het terrein van de kennisgebieden*?

De uitkomsten van deze derde onderzoeksfase worden hieronder gepresenteerd (zie 2.4.).

Terrein van de kennisgebieden

(professionele ontwikkeling binnen het ideologisch, technologisch en empirisch kennisgebied)

Focussen

De begeleiding focust herhaaldelijk op de drie kennisgebieden en helpt de leerkrachten zo om evenredige aandacht aan deze drie kennisgebieden te besteden (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Ter discussie stellen

De begeleiding moedigt leerkrachten 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 (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Koppelen

De begeleiding probeert al vragend de leerkrachten inzicht in de samenhang tussen het doel, middel en effect van hun actieonderzoek te geven. Op deze manier worden de drie kennisgebieden gekoppeld (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Inspelen op passie/interesse

De begeleiding stimuleert de leerkrachten om vanuit hun persoonlijke passie en interesse het actieonderzoek vorm te geven (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130).

3.1.2. De centrale onderzoeksvraag

“Aan welke kenmerken moet de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten voldoen?”

Hoewel de hierboven beschreven resultaten van de drie deelvragen veel inzicht hebben verschaft in de specifieke begeleidingskenmerken op de het terrein van de taken, communicatie en kennisgebieden, kwamen uit het onderzoek ook begeleidingskenmerken naar voren die aan alle drie terreinen ten grondslag lagen (2.1. & 2.2.). Deze overkoepelende of onderliggende begeleidingskenmerken bleken noodzakelijk voor een correcte beantwoording van de centrale onderzoeksvraag.

Uit het onderzoek komt een gelaagde structuur van de begeleidingskenmerken naar voren (zie tabel 1.1.), waarbij de basislaag bestaat uit de gekozen *motieven* voor het actieonderzoek en de begeleiding ervan (2.1.). De tweede laag, die daarop voortbouwt, bestaat vervolgens uit kenmerken ten aanzien van de *houding* die de begeleiding aanneemt (2.2.). De derde laag is de *kennis* die de begeleiding van actieonderzoek kenmerkt (2.3.) en de vierde laag zijn tenslotte de *vaardigheden* die begeleiding van actieonderzoek nodig heeft (2.4.). In deze gelaagde structuur vloeit dus de houding voort uit de gekozen motieven. Vervolgens vereist deze houding weer bepaalde kennis en deskundigheid. En tenslotte kan de begeleiding vanuit deze kennis en deskundigheid bepaalde vaardigheden toepassen. Op deze manier ontstaat een samenhangend beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkracht. Dit beeld is samengevat in tabel 1.12.

Tabel 1.12. Uitkomst onderzoeksfase 3: Gelaagde weergave van de begeleidingskenmerken

Vaardig- heden	Taken	Flexibel zijn	Expliciteren	Aanreiken
		Stimuleren	Dwingen	
	Communicatie	Open opstellen	Expliciteren	Kritisch zijn
		Vertrouwen en Respect scheppen	Tijd managen	Concreet communiceren
		Dwingen	Model staan	
	Kennisgebieden	Koppelen	Focussen	Ter discussie stellen
		Inspelen op passie		
Kennis		Deskundig zijn in de uit-voering van actieonderzoek	Deskundig zijn in coaching en begeleiding.	
Houding		Transparant		Proces ondersteunend
Motieven	Interactieve kennisontwikkeling		Aansluiten op de persoon en zijn situatie	Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek

Hoewel de resultaten ten aanzien van de lagen *vaardigheden* en *kennis* al zijn beschreven in de uitkomsten van de deelvragen (3.1.1.) zullen ze hier nogmaals worden gepresenteerd om de resultaten met betrekking tot de centrale onderzoeksvraag hier in zijn geheel te beschrijven. Achtereenvolgens zullen de begeleidingskenmerken per laag (zie tabel 1.12.) worden beschreven.

Laag: Motieven

(kenmerkende uitgangspunten van de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten)

Interactieve kennisontwikkeling

De leerkrachten zijn actief betrokken bij hun eigen leerproces (Bergen & Van Veen, 2004). Deze betrokkenheid houdt in dat leerkrachten inzicht ontwikkelen aan de hand van concrete ervaringen, waaraan ze gezamenlijk betekenis verlenen (Ponte, 2002a). Een gezamenlijke betekenisverlening betekent dat concrete ervaringen aan eigen inzichten worden gekoppeld en aan inzichten van anderen en dat op grond daarvan toekomstig handelen wordt bepaald (Ponte, 2002a). Deze betekenisverlening gebeurt via interactie tussen zowel begeleiders en docenten als docenten onderling (Ponte, 2002a) (Bijlage 1, p.8).

Aansluiten op de persoon en de situatie

Het actieonderzoek is gericht op het handelen van de leerkracht en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt (Ponte 2002a) (Bijlage 1, p.5). De begeleiding sluit zoveel mogelijk aan bij deze persoon en zijn situatie (Bijlage 1, p.27; Bijlage 2, p.36,45,47). De ruimte waarin de begeleiding kan aansluiten op deze persoon en zijn situatie wordt o.a. afgebakend door: de persoon en de situatie van de begeleider; de gekozen principes van het actieonderzoek; persoonlijke zaken die in de privé-sfeer thuis horen (Bijlage 2, p.36,47).

Vergroten eigenaarschap van het actieonderzoek

De begeleiders en leerkrachten delen het eigenaarschap van het actieonderzoek (Bergen & Van Veen, 2004) (Bijlage 1, p.8,19). De bedoeling is echter dat de begeleider dit eigenaarschap bij de leerkracht vergroot (Bijlage 2, p.47). Hiertoe neemt de begeleiding een overwegend ondersteunende benadering aan, waarbij hij in het begin van het proces wat sturing geeft om vervolgens gaandeweg zich steeds verder terug te trekken in een ondersteunende rol (Bijlage 1, p.20, 27; Bijlage 2, p.36, 47). De begeleiding ontwikkelt zich zo uiteindelijk tot een vorm van pro-actieve sturing (Ponte, 2002a, p.160,161) (Bijlage 1, p.20). Hierbij *stuurt* de begeleiding slechts aan op actie en *ondersteunt* vervolgens de leerkracht in het uitvoeren van deze acties (Bijlage 1, p.20.)

Laag: Houding

(houding die de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten kenmerkt)

Transparant

De begeleiding communiceert heel open en verwoordt steeds naar de leerkrachten wat ze doet en waarom (Bijlage 2, p.48). Op deze manier maakt ze haar handelen transparant. De begeleiding maakt haar handelen ook transparant door metacommunicatie toe te passen, dat wil zeggen dat ze met de leerkrachten van gedachten wisselt over hoe de interactie binnen de begeleidingssetting moet plaatsvinden (Bijlage 2, p.48.).

Proces ondersteunend

De begeleiding neemt een overwegend ondersteunende houding aan. De sturing van de begeleiding beperkt zich tot de beginfase om zich vervolgens gedurende het proces terug te trekken in een overwegend ondersteunende rol (Bijlage 1, p.20,27; Bijlage 2, p.36,45,47). Deze vorm van begeleiding wordt ook wel getypeerd als pro-actieve sturing, hierbij *stuurt* de begeleiding de leerkracht aan op actie en *ondersteunt* hem in het proces waarin hij deze acties uitvoert (Ponte 2002a, p.160,161) (Bijlage 1, p.20).

Laag: Kennis

(kennis die de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten kenmerkt)

Deskundig zijn in de uitvoering van actieonderzoek

De begeleiding is deskundig en ervaren in de uitvoering van actieonderzoek (Bijlage 1: p.11,12,18; Bijlage 2: p.38,45,47). De begeleiding moet dan ook zelf actieonderzoek hebben uitgevoerd, alvorens ze leerkrachten kan begeleiden in hun actieonderzoek (Bijlage 1, p.11,12).

Deskundig zijn in coaching en begeleiding

De begeleiding moet deskundig zijn in coachings-en begeleidingstechnieken (Bijlage 1, p.27; Bijlage 2: p.38, 45,47).

Laag: Vaardigheden

(de vaardigheden die de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten kenmerkt)

Terrein van de taken

(methodische uitvoering van actieonderzoek)

Flexibel zijn

De begeleiding moet bij het aanleren van de methode van actieonderzoek flexibel om kunnen omgaan met individuele behoeftes aan ruimte, zelfstandigheid en dwang (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Expliciteren

De begeleiding expliciteert hun beeld en verwachting van de methode en principes van actieonderzoek. Dit wordt vanaf de start gedaan en voortgezet gedurende de rest van het proces (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Aanreiken

De begeleiding reikt voorbeelden, uitleg of verwijzingen naar methoden en ideeën voor de uitvoering van actieonderzoek aan (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Stimuleren

De begeleiding stimuleert de leerkrachten om zelf na te denken over en invulling te geven aan het proces van actieonderzoek aan (Bijlage 1, p.29) . Dit doet men door de leerkrachten ruimte te geven om met het actieonderzoek aan de slag te gaan en door hen de vrijheid te geven om daarin fouten te mogen maken (Bijlage 2, p.50).

Dwingen

De begeleiding spreekt de leerkrachten voortdurend aan op de uitvoering van concrete activiteiten, om op die manier leerkrachten aan te zetten tot het uitvoeren van hun actieonderzoek (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Terrein van de communicatie

(interactie binnen de begeleidingssetting)

Open opstellen

De begeleiding stelt zich in de communicatie open op. Deze openheid wordt gekenmerkt door een gelijkwaardige opstelling van de begeleider van waaruit hij zich beperkt tot meedenken, discussiëren en adviseren (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Expliciteren

De begeleiding nodigt vanaf het begin af aan uit tot de wederzijdse explicitering van verwachtingen. Dit zijn enerzijds verwachtingen t.a.v. het actieonderzoek zelf en anderzijds verwachtingen t.a.v. de rollen en verantwoordelijkheden die beide partijen op zich nemen in de begeleidingssituatie. Een bruikbaar instrument hiervoor is een zgn. begeleidingsprotocol (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Kritisch zijn

De begeleiding ondersteunt het individuele ontwikkelingsproces van de leerkracht door hun reflectief denken te stimuleren. Dit doet men door voortdurend kritisch te luisteren en kritische vragen te stellen (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Vertrouwen en Respect scheppen

De begeleiding schept vertrouwen en respect. Op deze manier ontstaat een veilige sfeer waarin leerkrachten tijdens de interactie en reflectie kwetsbare persoonlijke zaken op tafel kunnen leggen (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Tijd managen

De begeleiding zorgt voor een duidelijke planning van bijeenkomsten en effectief tijdsmanagement tijdens de sessies waardoor de leerkracht de ruimte krijgt om zijn actieonderzoek te bespreken (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Concreet communiceren

De begeleiding communiceert met de leerkrachten op basis van hun concreet werk. Hierdoor kan de begeleider beter op de individuele beleving en situatie van de leerkrachten aansluiten (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Dwingen

De begeleiding dwingt door het aanzetten tot de uitvoering van activiteiten. Hiertoe worden concrete afspraken gemaakt ten aanzien van voorbereiding en voortgang (Bijlage 1, p.29). De begeleiding zet dus zo aan tot handelen, maar dwingt niet op inhoudelijke zaken van het actieonderzoeksthema (Bijlage 2, p.50).

Model staan

De begeleiding staat vanuit zijn ervaring en deskundigheid model voor de leerkrachten. Hij doet dit door zelf actieonderzoek te blijven uitvoeren en door zelf het gewenste reflectieve en onderzoeksmatige gedrag te laten zien en dit naar de leerkracht te verwoorden (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Terrein van de kennisgebieden

(professionele ontwikkeling binnen het ideologisch, technologisch en empirisch kennisgebied)

Focussen

De begeleiding focust herhaaldelijk op de drie kennisgebieden en helpt de leerkrachten zo om evenredige aandacht aan deze drie kennisgebieden te besteden (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Ter discussie stellen

De begeleiding moedigt leerkrachten 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 (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Koppelen

De begeleiding probeert al vragend de leerkrachten inzicht in de samenhang tussen het doel, middel en effect van hun actieonderzoek te geven. Op deze manier worden de drie kennisgebieden gekoppeld (Bijlage 1, p.29; Bijlage 2, p.50).

Inspelen op passie/interesse

De begeleiding stimuleert de leerkrachten om vanuit hun persoonlijke passie en interesse het actieonderzoek vorm te geven (Bijlage 1, p.67; Bijlage 2, p.130).

3.2. Conclusies en discussie

Aan het einde van het onderzoek kan worden geconcludeerd dat vanuit de triangulatie van de bronnen en methoden grotendeels overeenstemming is gevonden met de resultaten uit de tweede onderzoeksfase. Hiermee is de validiteit van deze uitkomsten vergroot.

De resultaten hebben bevestigd dat de begeleiding van actieonderzoek door leerkrachten op vier manieren kan worden gekarakteriseerd. Ten eerste door te kijken naar de kenmerkende motieven

“Laat vernieuwing groeien!”

die ten grondslag liggen aan de gekozen benadering van actieonderzoek en de begeleiding ervan. Vervolgens wordt het gekenmerkt door het beschrijven van de houdingskenmerken die voortvloeien uit dergelijke motieven. Tenslotte wordt de begeleiding gekarakteriseerd door de kennis en de vaardigheden die hij nodig heeft om zijn motieven te verwezenlijken. Samen vormen die vier een samenhangend beeld van de begeleidingskenmerken van actieonderzoek door leerkrachten (3.1.2.). Het beschreven beeld moet dus ook in deze samenhang worden geïnterpreteerd; de begeleidingskenmerken kunnen niet los van elkaar worden gezien. Wanneer de begeleiding bijvoorbeeld zou worden gekenmerkt door een ander motief dan zou dit leiden tot een andere houding, die andere kennis en vaardigheden vereist.

Enkele discussiepunten blijven echter liggen. Ten eerste is reeds eerder opgemerkt dat de resultaten overeenkomst vertonen met de definitie van een competentie (Bijlage 2, p.49). Deze kan namelijk gedefinieerd worden als de combinatie van kennis, vaardigheden, houdingen, motivatie en persoonlijke karakteristieken (Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005). In deze definitie wordt echter ook de aandacht gevestigd op de *persoonlijke karakteristieken*. Zouden de persoonlijke karakteristieken van de begeleiding dan ook een plaats moeten krijgen in de weergave van de begeleidingskenmerken (tabel 1.12.)? In de formatieve evaluatie van onderzoeksfase 2 heeft één van de experts tevens de aandacht op deze persoonlijke karakteristieken gevestigd (Bijlage 2, p.46,47). Deze expert gaf aan dat de begeleiding zijn persoon niet kan veranderen en dat de begeleidingssituatie net zo goed wordt bepaald door hoe de begeleider in elkaar zit. Zou dit betekenen dat het beschreven beeld van de begeleidingskenmerken (3.1.2.) moet worden gezien tegen de achtergrond van de persoonlijke karakteristieken van de begeleiding? Iedere begeleider heeft immers sterke en zwakke kanten. Kan hij met zijn sterke punten zijn zwakke punten compenseren? Zou een begeleiding die bijvoorbeeld niet zo deskundig is in actieonderzoek dit kunnen compenseren met een grote deskundigheid in communicatie en coaching? Is het hier beschreven beeld (tabel 1.12) een ideaal beeld waar door elke persoon zo goed mogelijk naar wordt gestreefd? Of moet elke persoon geheel aan dit beeld van de begeleidingskenmerken worden voldaan alvorens men actieonderzoek gaat begeleiden?

Het tweede discussiepunt, dat met het eerste punt samenhangt, is de vraag of de *situationele karakteristieken* niet evengoed een plaats moeten krijgen in de weergave van de begeleidingskenmerken. De begeleiding kan immers wel de in tabel 1.12. beschreven begeleidingskenmerken vertonen, maar de begeleiding is ook gebonden aan de situatie waarin hij zich bevindt. De begeleiding kan deze situatie niet zomaar veranderen en de situationele kenmerken beïnvloeden dus ook de kenmerken van de begeleiding van actieonderzoek. In de laag van de motieven (2.1.) is hier reeds bij het begeleidingskenmerk "*Aansluiten op de persoon en de situatie*" op gewezen. Als voorbeeld kwam uit de conclusies van de interviewanalyse naar voren (Bijlage 2, p.16) dat de mate van "*Flexibel afstemmen*", "*Dwingen*" en "*Stimuleren*" op het terrein van de taken afhangt van de situatie waarin het actieonderzoek wordt aangeboden. In één van de opleidingssituaties maken de leerkrachten zich bijvoorbeeld het actieonderzoek eigen, omdat het simpelweg een opleidingseis is en het als zodanig wordt beoordeeld. Het belang van de kenmerken "*Stimuleren*", "*Dwingen*" of "*Flexibel afstemmen*" wordt daardoor dus naar de achtergrond verschoven, want uiteindelijk is het deze opleidingseis en de beoordeling die de leerkrachten aanzet tot het eigen maken van actieonderzoek. Het is nu de vraag in hoeverre situationele karakteristieken de begeleiding mogen beïnvloeden. Is het hier beschreven beeld (tabel 1.12) een ideaal beeld waar in elke situatie zo goed mogelijk naar wordt gestreefd? Of moet in elke situatie geheel aan dit beeld van de begeleidingskenmerken worden voldaan alvorens men actieonderzoek kan gaan begeleiden?

Literatuur

- Bergen, T. & Veen, van K. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29-32.
- 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.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. RoutledgeFalmer: London.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, Inc.: Newbury Park.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage Publications, Inc.: London.
- Ponte, P. (2002a). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. 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. *Teaching and Teacher Education*, 20, 571-588.

Gebruikte tabellen

- Tabel 1.1. : Uitkomsten fase 2: gelaagde weergave van de begeleidingskenmerken
- Tabel 1.2. : Motieven: Triangulatie van de methoden
- Tabel 1.3. : Motieven: Triangulatie van de bronnen
- Tabel 1.4. : Houding: Triangulatie van de methoden
- Tabel 1.5. : Houding: Triangulatie van de bronnen
- Tabel 1.6. : Kennis: Triangulatie van de methoden
- Tabel 1.7. : Kennis: Triangulatie van de bronnen
- Tabel 1.8. : Vaardigheden: Triangulatie van de methoden
- Tabel 1.9. : Vaardigheden; Weggelaten begeleidingskenmerken: Triangulatie methoden
- Tabel 1.10. : Vaardigheden: Triangulatie van de bronnen
- Tabel 1.11. : Vaardigheden; Weggelaten begeleidingskenmerken: Triangulatie bronnen
- Tabel 1.12 : Uitkomsten onderzoeksfase 3: Gelaagde weergave van de begeleidingskenmerken