

Inhoud

1	Introductie	19
1.1	Onderwijs en onderzoek van eigen makelij	19
1.2	Actieonderzoek in de schoolpraktijk: een sprekend voorbeeld	21
1.3	Definitie en centrale uitgangspunten	22
1.3.1	Situatie waar de leraar zelf deel van uitmaakt	23
1.3.2	Kloof tussen onderwijsdoelen en onderwijswerkelijkheid	23
1.3.3	Systematische verzameling en verwerking van onderzoeksgegevens	24
1.3.4	Samenwerking met degenen die deel uitmaken van de te onderzoeken situatie	24
1.3.5	Leerlingen als partner en bron van informatie en inspiratie	25
1.3.6	Kennis gebruiken en delen	25
1.3.7	Kritische communicatie als noodzaak	26
1.4	Aanleiding, doelgroep en opzet van het boek	26
1.5	Samenvatting (overzichtskaart 1.1)	29
2	Model voor actieonderzoek	31
2.1	Van ingewikkelde schema's naar overzichtelijke handvatten	31
2.2	De stappen (overzichtskaart 2.1)	32
2.2.1	Het formuleren van de probleemstelling en de onderzoeksvraag (overzichtskaart 2.2)	33
2.2.2	Naar een verdere verkenning via empirie en theorie (overzichtskaart 2.3)	35
2.2.3	Plannen, uitvoeren en monitoren van verbeteracties (overzichtskaart 2.4)	38
2.2.4	Rapportage in de vorm van een gevalstudie	41
2.3	Regels voor <i>critical friends</i> (overzichtskaart 2.5)	43
2.4	Leidraadvragen (overzichtskaart 2.6)	46
2.5	Het logboek (overzichtskaarten 2.7 en 2.8)	47
2.6	Beoordelingscriteria (overzichtskaart 2.9)	49
2.7	Samenvatting (overzichtskaart 2.10)	52

3	Wetenschappelijke achtergronden van actieonderzoek	55
3.1	Voorspellen, verklaren, begrijpen en veranderen	55
3.2	Veronderstellingen over het menselijk handelen	57
3.2.1	Intentioneel handelen	57
3.2.2	Praktijk versus praxis	59
3.2.3	Gedrag als resultante van interactie tussen leerlingen en leraren: een voorbeeld	61
3.2.4	Resumerend	62
3.3	Actieonderzoek en praktijkgericht onderzoek	62
3.3.1	De empirisch-analytische onderzoeksstrategie	63
3.3.2	Interpretatieve benaderingen: fenomenologische en kritische onderzoeksstrategieën	65
3.4	Samenvatting (overzichtskaart 3.1)	67
4	Theoretische achtergronden van onderzoek met en door leraren	69
4.1	De leraar als onderzoeker 'par excellence'	69
4.2	De denkers van het eerste uur	70
4.2.1	John Dewey: aanzet tot democratisch onderwijs	70
4.2.2	Kurt Lewin: een onconventionele onderzoeker	70
4.2.3	Stephen Corey: gezamenlijk onderzoeken en implementeren	71
4.2.4	Lawrence Stenhouse: de leraar als onderzoeker	72
4.2.5	Resumerend	72
4.3	Verskillende accenten in actieonderzoek	73
4.4	Thema's in het debat over de toepassing van actieonderzoek	75
4.4.1	Reflectie en onderzoek	76
4.4.2	Inzicht en verbetering	79
4.4.3	Instrumentele, praktische en emancipatorische indicatoren voor verbetering	82
4.4.4	Praktijk van de klas en de school	84
4.4.5	Individueel en gezamenlijk handelen	87
4.5	Samenvatting (overzichtskaart 4.1)	90
5	Uitdagingen voor actieonderzoekers	93
5.1	Van ideaaltypisch model naar concrete praktijk	93
5.2	Kennisgebieden	94
5.3	Taken	97
5.4	Communicatie	100
5.5	Samenvatting (overzichtskaart 5.1)	103

6	Veranderende oriëntaties van actieonderzoekers	105
6.1	De moed om het anders te doen	105
6.2	Oriëntatie op de eigen praktijk	106
6.3	Oriëntatie op onderzoek	107
6.4	Oriëntatie op inzicht	108
6.5	Oriëntatie op initiatief	109
6.6	Oriëntatie op afbakening	109
6.7	Oriëntatie op functionaliteit	110
6.8	Hoe leraar T uiteindelijk zijn actieonderzoek vormgaf	111
6.9	Samenvatting (overzichtskaart 6.1)	112
7	De veelvormigheid van actieonderzoek: voorbeelden	115
7.1	Verschillen in doel, context, werkwijze en uitkomsten	115
7.2	Leerlingbegeleiding en schooldecaan: actieonderzoeken in het kader van een postinitiële opleiding	115
7.2.1	Werken aan het mentoraat (Sander Kocken, Nederland)	116
7.2.2	Werken aan studiewijzers (Helmien Garssen, Nederland)	118
7.3	Focus op de culturele dimensie in lessen Engels als tweede taal: actieonderzoek in de klas (Liselott Forsman, Finland)	120
7.4	Het werken met individuele ontwikkelingsplannen: actieonderzoek op schoolniveau (Anette Olin, Zweden)	123
7.5	Omgaan met diversiteit in de reguliere klas: van een <i>insiders</i> -perspectief naar een <i>outsiders</i> -perspectief (Nicolien Montessano Montessori, Nederland)	127
7.6	Actieonderzoek in het kader van een masteropleiding: wat zit er in jouw rugzak? (Madelène Elmes-Mouton, Nederland)	130
7.7	Actieonderzoek in een netwerk: de leerling als medeonderzoeker (Ben Smit, met medewerking van Renny Beers, Leon Plomp en Gijs Verbeek, Nederland)	133
7.8	Samenvatting (overzichtskaart 7.1)	136
8	Aanwijzingen voor de start: werken in netwerken	139
8.1	Relatie, communicatie, participatie en inclusie	139
8.2	Actieonderzoek in netwerken van leraren	140
8.3	Actieonderzoek in netwerken van scholen en onderzoeksinstellingen	141
8.4	Begeleiding van actieonderzoek in netwerken	144
8.5	Participeren in collegiale platforms	148
8.6	Samenvatting (overzichtskaart 8.2)	149

9	Aanwijzingen voor de start: keuze van het te onderzoeken probleem	151
9.1	Het formuleren van het thema, de probleemstelling en de onderzoeksvraag kost tijd	151
9.2	Wie kiest wat?	152
9.3	Situatiebeschrijving als hulpmiddel	153
9.3.1	Het kaartjesspel: verheldering van opvattingen (overzichtskaart 9.1)	154
9.3.2	Het dagboek: verheldering van de dagelijkse praktijk (overzichtskaarten 9.2 en 9.3)	156
9.3.3	Startvragen: verheldering van wensen, vragen of problemen (overzichtskaart 9.4)	159
9.4	De startworkshop	160
9.5	Samenvatting (overzichtskaart 9.5)	164
10	Aanwijzingen voor de verzameling en verwerking van gegevens: waarborgen van kwaliteit	165
10.1	Zorgvuldigheid en navolgbaarheid	165
10.2	Maatregelen om aan kwaliteitscriteria te voldoen	166
10.3	Ethische overwegingen	167
10.4	Gebruik van literatuur	169
10.5	Onderzoek met en door leerlingen	170
10.6	Samenvatting (overzichtskaart 10.1)	174
11	Aanwijzingen voor de verzameling en verwerking van gegevens: zoeken naar de juiste methoden	177
11.1	Elke verzameling van gegevens is uniek	177
11.2	Aandachtspunten bij de verzameling van gegevens	178
11.3	Observatie	179
11.3.1	Verschillende vormen van observatie	179
11.3.2	Verschillende observatiesystemen bij gestructureerde observatie	181
11.3.3	Overwegingen bij het gebruik van observatie (overzichtskaarten 11.1 en 11.2)	185
11.3.4	Dagboeken als bijzondere vorm van observatie (overzichtskaart 11.3)	188
11.4	Interviews en vragenlijsten	192
11.4.1	Het interview (overzichtskaart 11.4)	192
11.4.2	De vragenlijst	198
11.4.3	Overwegingen bij het gebruik van interviews en vragenlijsten	199

II.4.4	Focusgroepdiscussies als bijzondere vorm van interviewen (overzichtskaart II.5)	201
II.5	Gebruik van documenten	204
II.5.1	Verschillende soorten documenten	205
II.5.2	Overwegingen bij het gebruik van documenten	206
II.5.3	Visuele middelen als bijzondere vorm van documenten	208
II.6	Samenvatting (overzichtskaart II.6)	212
12	Aanwijzingen voor de verwerking van gegevens: zoeken naar de naald in de hooiberg	215
12.1	Analyse en interpretatie	215
12.2	Verschillende manieren van analyseren en interpreteren	217
12.3	Zoeken op categorieën	218
12.4	Zoeken op patronen	219
12.5	Zoeken op tegenstellingen	220
12.6	Zoeken op onverwachte zaken	222
12.7	Samenvatting (overzichtskaart 12.1)	224
13	Aanwijzingen voor de eindrapportage in de vorm van een gevalsstudie	227
13.1	Schrijven tijdens en niet na het onderzoek	227
13.2	Leidraadvragen bij het schrijven van een gevalsstudie over actieonderzoek (overzichtskaart 13.1)	228
13.3	Tips en tops voor het schrijven van een gevalsstudie over actieonderzoek	229
13.4	Voorbeeld van een schrijfworkshop	235
13.5	Samenvatting (overzichtskaart 13.2)	239
	Bijlage: Overzichtskaarten	241
	Aanbevolen en geraadpleegde literatuur	243
	Over de auteur	253

1 Introductie

1.1 Onderwijs en onderzoek van eigen makelij

Het thema van dit boek is actieonderzoek met en door leraren in de eigen schoolpraktijk. Het wil antwoorden geven op de vraag wat actieonderzoek is en hoe dat uitgevoerd kan worden. Ook wordt ingegaan op de vraag waarom en wanneer leraren ervoor zouden kunnen kiezen om actieonderzoek uit te voeren. Een en ander wordt rijkelijk geïllustreerd aan de hand van voorbeelden uit de praktijk. Actieonderzoek met en door leraren is gericht op zowel het begrijpen als het verbeteren van hun professionele handelen en de condities waaronder dat plaatsvindt.

‘Professioneel handelen in de praktijk’ kan in principe refereren aan allerlei situaties waarin met mensen gewerkt wordt; in dit boek verwijst ‘professioneel handelen in de praktijk’ in het bijzonder naar concrete situaties waarin leraren in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs of het middelbaar beroepsonderwijs hun vak uitoefenen. Met leraren worden al diegenen bedoeld die werkzaam zijn of zullen zijn in het onderwijs, zoals aanstaande leraren in de bachelor- of masteropleidingen, ervaren leraren, schoolleiders, teamleiders, leerling-begeleiders, decanen en interne begeleiders.

Leraren kunnen in het actieonderzoek vragen stellen als ‘Het lukt me niet om leerlingen zelfstandig te laten werken. Wat zeggen de leerlingen daar zelf over en hoe kunnen we hun zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid stimuleren?’ of ‘Maar al te vaak komt het op school voor dat vooral jongere kinderen gepest worden. Waar ligt dat aan en hoe zouden we dat kunnen voorkomen?’ en ‘Scholen moeten van de overheid meer doen aan goed burgerschap, maar wat verstaan zij daaronder en wat verstaan wij daar zelf onder? Wat betekent dat vervolgens voor de concrete doelstelling en de vormgeving van goed burgerschap op onze school?’

Uit deze voorbeelden blijkt al dat actieonderzoek zich onderscheidt van andere vormen van onderzoek, doordat de onderzoekers – in dit geval de leraren – niet de praktijk van anderen, maar de eigen onderwijspraktijk onderzoeken en doordat zij niet pas na afloop van het onderzoek aanbevelingen formuleren,

maar al tijdens het onderzoek zelf acties ter verbetering uitproberen en evalueren. Actieonderzoek is letterlijk actie én onderzoek tegelijk.

Het voorgaande suggereert wellicht dat actieonderzoek altijd geïnitieerd wordt door leraren zelf. Dat is niet het geval. Ook academische onderzoekers kunnen het initiatief nemen tot het samen met leraren bestuderen van de onderwijspraktijk. In dat geval zijn leraren medeonderzoekers. Voor de academische onderzoekers zal de nadruk vaak liggen op de ontwikkeling van algemeen bruikbare kennis, terwijl de leraren het onderzoek wat meer zullen gebruiken om kennis te ontwikkelen waarmee ze een betere leraar kunnen worden (dus voor hun professionele ontwikkeling) of beter onderwijs op de school kunnen realiseren (dus voor de praktijkontwikkeling op hun school).

Kennisontwikkeling, professionele ontwikkeling en praktijkontwikkeling zijn drie doelen die in actieonderzoek altijd hand in hand gaan. Het zijn drie kanten van dezelfde medaille. In dit boek wordt ervan uitgegaan dat de mate waarin en de wijze waarop deze doelstellingen aan de orde zijn per onderzoek kunnen verschillen. Daarom is het boek niet bedoeld als een nauwkeurig te volgen handleiding, maar als inspiratiebron voor leraren in hun rol als onderzoeker of medeonderzoeker. Met de gegeven aanwijzingen, ideeën en voorbeelden kunnen zij het heft in eigen hand nemen. Zij kunnen dat doen door zelf nauwkeurig te onderzoeken wat er in hun werksituatie op een bepaald gebied aan de hand is en wat in die situatie het beste is om te doen. Daarom draagt dit boek de titel ‘Onderwijs en onderzoek van eigen makelij’. Het aandachtsvol en systematisch luisteren naar leerlingen is daarin een belangrijke sleutel.

In de loop van de tijd zijn er veel alternatieve termen voor ‘actieonderzoek’ bedacht, zoals de Engelse varianten *practitioner research*, *reflective inquiry* en – in Nederland – de term ‘handelingsonderzoek’. In het internationale debat vormt de term ‘actieonderzoek’ (*action research*) echter nog steeds het gangbare paraplubegrip en wij sluiten ons daarbij aan. Voordat we ingaan op een aantal specifieke uitgangspunten van actieonderzoek, wordt in de volgende paragraaf een praktijkvoorbeeld gegeven. Dit voorbeeld is een bewerking van een door onderwijscoördinator Tini Bouwman (1999) uitgevoerd onderzoek in het kader van haar opleiding Leerlingbegeleiding & Schooldecaan aan de Hogeschool van Amsterdam.

1.2 Actieonderzoek in de schoolpraktijk: een sprekend voorbeeld

Tini is onderwijscoördinator en leerlingbegeleider op de afdeling Welzijn van een mbo-school. Ze stelt vast dat haar leerlingen vol enthousiasme naar de opleiding komen, maar dat dit gevoel na korte tijd afneemt. Dit blijkt een jaarlijks terugkerend verschijnsel te zijn.

Om de oorzaak hiervan te achterhalen interviewt ze een aantal collega's en leerlingen. Daaruit komt naar voren dat er een verband lijkt te zijn tussen het feit dat elke leraar verschillend met leerlingen omgaat en onduidelijkheid over regels op school. Tini doet vervolgens literatuuronderzoek om na te gaan wat andere onderzoekers daarover te zeggen hebben. Dat brengt haar op het idee dat de regels op school eerder ingegeven lijken te zijn door de behoefte van leraren om hun gezag te handhaven, dan door de behoefte van leerlingen om rechtvaardig behandeld te worden. Dit strookt bovendien niet met de pedagogische visie op leerlinggericht onderwijs die het lerarenteam hanteert.

Tini's veronderstelling wordt nader verkend tijdens een themamiddag met collega's via een groepsinterview. Daaruit komt naar voren dat er vooral onduidelijkheid bestaat over de regels rond de beoordeling van het werk van leerlingen. Uit de interviews blijkt tevens dat die onduidelijkheid leerlingen onzeker maakt en hun het gevoel geeft dat zij niet met respect behandeld worden. Ook dit strookt niet met de pedagogische doelstellingen van het lerarenteam.

21

Naar aanleiding van deze constatering worden er verschillende verbeterpunten geformuleerd. Men wil een leeromgeving creëren waarin het niet erg is, ja zelfs leerzaam kan zijn om fouten te maken, een omgeving waarin leerlingen zich gerespecteerd en geïnspireerd voelen. Men wil ook meer gesprekken voeren met leerlingen over de gang van zaken op school, hen bij meer zaken betrekken en hun meer inspraak geven bij het formuleren en opstellen van protocollen en het handhaven daarvan.

Tini wil vervolgens weten hoe haar leerlingen tegen deze voorstellen tot verbetering aankijken. Zij laat daartoe alle klassen een korte vragenlijst invullen. Om een helder, compleet beeld te krijgen analyseert zij ook de notulen van de teamvergaderingen van de afgelopen twee cursusjaren voor wat betreft zaken als inconsequent gedrag jegens leerlingen, voorstellen die niet uitmonden in besluiten en agendapunten die wel genotuleerd worden, maar waarop niet, of pas in een laat stadium, wordt teruggekomen. Uit de resultaten – gecheckt door een collega in de rol van medeonderzoeker – blijkt dat leraren ook tegen-

over elkaar onduidelijk zijn als het gaat om het hanteren en interpreteren van regels rond de beoordeling van leerlingen.

Op basis van de verworven inzichten formuleert Tini samen met haar collega's en leerlingen een aantal maatregelen. Als eerste worden in een apart document de regels voor leerlingen en leraren van Tini's afdeling vastgelegd. Mentoren evalueren hun ervaringen met dit document regelmatig met de leerlingen. Daarnaast organiseert Tini minimaal eenmaal per maand een evaluatiebijeenkomst met klassenvertegenwoordigers. Dit leidt niet alleen tot aanpassing van het document, maar ook tot de invoering van een portfoliosysteem, met behulp waarvan leerlingen zelf hun toetsen kunnen archiveren, bestuderen en evalueren.

De acties die Tini heeft geïnitieerd verlopen volgens plan. Maar hebben ze ook het gewenste effect? Omdat Tini geen voorbarige conclusies wil trekken, gaat ze het effect van haar acties na via het voorleggen van korte, schriftelijke vragenlijstjes aan leraren en leerlingen en het houden van mondelinge interviews met hen. Ze constateert dat de meeste leerlingen zich nu inderdaad meer serieus genomen voelen en meer gemotiveerd zijn voor het vervolg van hun studie. Tini constateert echter ook dat juist leraren er in de praktijk nog steeds moeite mee hebben zich aan de regels te houden. Ze vindt dat leraren daarmee het verkeerde voorbeeld geven en vraagt zich af hoe dit komt. Ze bestudeert opnieuw bestaande vakliteratuur en stelt zich de vraag of dit wellicht te maken heeft met de condities waaronder leraren hun vak moeten uitoefenen. Welke belemmerende factoren zijn hier in het spel, en luisteren leraren wel serieus genoeg naar hun leerlingen? Tini beraadt zich op een vervolgstap in haar actieonderzoek en schrijft een artikel over de ontwikkeling en de resultaten van het onderzoek tot nog toe. Daarin beschrijft ze de stappen die in haar onderzoek door de verschillende deelnemers gezet zijn, alsmede de resultaten in termen van inzicht én verandering.

1.3 Definitie en centrale uitgangspunten

Uit het voorbeeld, dat in hoofdstuk 2 nog uitgebreid aan de orde zal komen, is af te leiden dat we in dit boek 'actieonderzoek' definiëren als:

'Een geheel van activiteiten te ondernemen door leraren die met behulp van technieken en strategieën van sociaal-wetenschappelijk onderzoek kennis ontwikkelen over hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt; op basis van de aldus verkregen kennis proberen zij hun handelen en/of de situatie waarin dat plaatsvindt systematisch te verbeteren en daarop voortbou-

wend proberen zij weer tot nieuwe kennis te komen. Deze cyclus kan een aantal keren worden herhaald, totdat voldoende inzicht is ontwikkeld en het te onderzoeken probleem is opgelost.’

Leraren voeren actieonderzoek uit door:

- een situatie in de schoolpraktijk te onderzoeken, waarvan zij zelf deel uitmaken;
- zich daarbij te richten op de kloof tussen onderwijsdoelen en onderwijswerkelijkheid;
- daarover systematisch informatie te verzamelen en te verwerken;
- samen te werken met al degenen die deel uitmaken van de te onderzoeken situatie;
- ook leerlingen als partners en bron van informatie en inspiratie bij het actieonderzoek te betrekken;
- kennis te gebruiken en te delen; en ten slotte
- op kritische wijze over hun onderzoek te communiceren.

Deze uitgangspunten worden in de volgende subparagrafen kort toegelicht.

1.3.1 *Situatie waar de leraar zelf deel van uitmaakt*

Bij actieonderzoek is de afstand tussen de onderzoeker en de onderzochte personen klein, zo niet afwezig. Actieonderzoekers bestuderen immers een situatie waar zij zelf deel van uitmaken; zij bestuderen daarmee ook zichzelf. Cochran-Smith en Lytle (1993) noemen dit onderzoek vanuit een *insiders*-perspectief. Zij zijn van mening dat dit soort onderzoek ‘van binnenuit’ een belangrijke aanvulling vormt op onderzoek vanuit een *outsiders*-perspectief, dat wil zeggen onderzoek waarbij de onderzoekers als buitenstaanders de praktijk van anderen bestuderen.

1.3.2 *Kloof tussen onderwijsdoelen en onderwijswerkelijkheid*

Actieonderzoek is gericht op het bestuderen en overbruggen van de kloof tussen onderwijswerkelijkheid (datgene wat men doet) en onderwijsdoelen (datgene wat men wenst te bereiken). Tevens wil het een antwoord vinden op de vraag hoe deze kloof gedicht kan worden. Bijvoorbeeld:

‘In de internationale verdragen van de rechten van het kind staat dat leerlingen het recht hebben hun stem te laten horen over de inrichting van hun leefwereld. Als team onderschrijven we dat van harte, maar toch blijken we in de praktijk alles zelf te beslissen zonder leerlingen zelfs maar te consulteren. Dat stelt ons

voor de uitdaging om hen meer dan nu het geval is te betrekken bij de besluitvorming op school. De vraag is hoe we dat kunnen doen en wat we daar precies mee willen bereiken.'

De leraar-onderzoeker bestudeert met andere woorden niet alleen het 'wat' en 'hoe', maar ook het 'waarom' en 'waartoe' van de onderwijswerkelijkheid. De gedachte hierachter is dat de relatie tussen wens en werkelijkheid in het onderwijs zo complex is, dat het simpel nastreven van doelen die door anderen zijn vastgesteld en het toepassen van oplossingen die door anderen zijn bedacht vaak ontoereikend zijn. Die complexiteit vraagt ook van leraren zelf, aldus Stenhouse (1975), dat zij blijven onderzoeken wat in bepaalde omstandigheden het beste is om te doen en waarom dat zo is.

1.3.3 *Systematische verzameling en verwerking van onderzoeksgegevens*

Binnen actieonderzoek is reflectie belangrijk, maar dat wil niet zeggen dat alle reflectie ook onderzoek is. We kunnen pas van onderzoek spreken als er op z'n minst op systematische wijze gegevens worden verzameld en verwerkt. Daarvoor gelden bepaalde methodologische regels die ervoor moeten zorgen dat recht gedaan wordt aan datgene wat onderzocht wordt. Leraren-als-onderzoekers beweren met hun gegevens immers niet alleen iets over zichzelf, maar ook over anderen (leerlingen, collega's, ouders, enzovoort) en dat moet zorgvuldig gebeuren. Zo is het onder andere van belang aan te tonen dat uitspraken van actieonderzoekers ook echt gebaseerd zijn op feitelijke gegevens en niet op willekeurige of toevallige indrukken.

24

1.3.4 *Samenwerking met degenen die deel uitmaken van de te onderzoeken situatie*

In actieonderzoek wordt ervan uitgegaan dat degenen die deel uitmaken van de te onderzoeken en te veranderen situatie op de een of andere manier ook betrokken moeten zijn bij de planning, uitvoering en evaluatie van het onderzoek. Betrokkenen kunnen zijn: collega's, ouders, leerlingen, schoolleiders, interne en externe begeleiders, en dergelijken. Zij hebben het recht mee te praten over de betekenis van het onderzoek in en ten behoeve van hun eigen situatie. Bovendien zijn zij 'experts' van hun eigen situatie en kunnen zij als geen ander helpen bij het formuleren van inzichten en voorstellen tot verandering. Ten slotte is het doel van actieonderzoek verandering door *empowering* en *capacity building*. Deze termen verwijzen naar het idee dat niet alleen de onderzoeker, maar alle betrokkenen van het onderzoek kunnen leren en aan een vergroting van hun capaciteiten kunnen werken.

1.3.5 *Leerlingen als partner en bron van informatie en inspiratie*

Van belang is dat leerlingen bijna altijd deel uitmaken van de te onderzoeken en te veranderen situatie. Als dat niet het geval is, moeten zij nog steeds worden gezien als het ultieme doel van alles wat zich binnen het onderwijs afspeelt. Verbetering van de schoolorganisatie moet bijvoorbeeld uiteindelijk in hún belang zijn. Daarom worden leerlingen ook gezien als partners en bron van informatie en inspiratie in alle fasen van het onderzoek. Leerlingen kunnen gevraagd worden naar de wijze waarop zij tegen een probleem aankijken en welke oplossingen zij zelf zien, maar zij kunnen ook worden uitgenodigd om als medeonderzoekers deel te nemen aan het actieonderzoek.

1.3.6 *Kennis gebruiken en delen*

Leraar-onderzoekers laten zich inspireren en informeren door relevante vakliteratuur, niet zozeer om handige tips te krijgen, maar om vragen te kunnen formuleren over het probleem dat ze willen onderzoeken. Het gaat niet zozeer over ‘tips om faalangstige leerlingen aan te pakken’, maar over ‘informatie om te begrijpen hoe faalangst in een specifieke situatie ontstaat, welke factoren daarop van invloed kunnen zijn en welke opvattingen er zijn over het verhelpen dan wel voorkomen van de faalangst’. De zo geformuleerde vermoedens over faalangst van de leerlingen in de eigen school worden vervolgens getoetst. Dat gebeurt kritisch in de zin van ‘niet alleen bevestiging zoeken voor wat je al weet, maar juist ook nagaan of er zaken zijn die je nog niet wist en of er redenen zijn om je vermoedens te herzien’. Ook kan het zijn dat er redenen zijn om dat wat er in de literatuur te vinden is ter discussie te stellen. Bijvoorbeeld: ‘In de literatuur wordt vooral de nadruk gelegd op faalangst als psychologische eigenschap van leerlingen zelf, maar wij vinden dat er meer nadruk gelegd zou moeten worden op de invloed van de omgeving.’

Leraar-onderzoekers maken dus gebruik van algemene kennis, maar delen hun kennis vervolgens ook weer met anderen binnen en buiten de school. Zij doen dat door hun onderzoeksresultaten ‘publiek te maken’ via presentaties, verslagen, artikelen. Zonder dit publiek maken van de resultaten en de manier waarop die resultaten zijn bereikt, is er volgens Stenhouse (1975) geen sprake van onderzoek. Door het delen van kennis wordt niet alleen een bijdrage geleverd aan de eigen professionele ontwikkeling of de ontwikkeling van de eigen schoolpraktijk, maar ook aan de ontwikkeling van de kennisbasis van het leraarberoep in zijn geheel.

1.3.7 *Kritische communicatie als noodzaak*

Uit het voorgaande zal duidelijk zijn geworden dat kritische communicatie bij het uitvoeren van actieonderzoek van essentieel belang is. Het doel ervan is niet vrijblijvend. Via communicatie worden anderen niet alleen in de gelegenheid gesteld om kennis te nemen van de onderzoeksresultaten, maar ook om kritische vragen te stellen over de wijze waarop het onderzoek wordt uitgevoerd en over de conclusies die op basis daarvan worden getrokken. Die vragen zijn bedoeld om de kwaliteit en integriteit van het onderzoek te vergroten en aldus de resultaten valide, dat wil zeggen geloofwaardig, transparant, aannemelijk, relevant en overdraagbaar te maken.

Deze vorm van kritiek hoort bij elke vorm van onderzoek. Kenmerkend voor actieonderzoek is het feit dat de onderzoeker kritiek vraagt in alle fasen van het onderzoek, zowel aan direct betrokkenen, als aan andere relevante personen binnen of buiten de school. Dat kunnen collega's zijn, maar bijvoorbeeld ook lerarenopleiders of academische onderzoekers.

1.4 **Aanleiding, doelgroep en opzet van het boek**

Aanleiding

26

De eerste editie van dit boek had de titel *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen* en kwam voort uit ervaringen met en onderzoek naar ervaringen met actieonderzoek in een drietal internationale initiatieven.

Allereerst betrof dat ervaringen met actieonderzoek binnen de deeltijdopleiding Leerlingbegeleiding & Schooldecaan van de Hogeschool van Amsterdam (1991-1997), in samenwerking met de Cambridge University in het Verenigd Koninkrijk. Voor deze opleiding werd een curriculum ontworpen, waarbij het onderzoeken van de eigen praktijk uitgangspunt was voor alles wat behandeld werd (Ponte & Beers, 1996).

Het tweede project was het door Nederland geïnitieerde internationale project TRIO (1992-1995), dat stond voor *Teacher Education & Research for Individuals & Organisations* (Ponte & Zwaal, 1997; Wahlstrom & Ponte, 2005). In dit project werkten de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool Rotterdam samen met lerarenopleidingen uit Engeland, de Verenigde Staten en Rusland. De leerlingbegeleiding in scholen voor secundair onderwijs stond bij TRIO centraal. Drie jaar lang voerden verschillende leraren in de deelnemende landen actieonderzoek uit met het doel aspecten van hun begeleidingspraktijk te leren kennen en te verbeteren. Tijdens gezamenlijke workshops met leraren

uit de andere landen werden onderzoeksgegevens vergeleken, geëvalueerd en geïnterpreteerd.

Het merendeel van de deelnemers aan deze projecten bleek achteraf tevreden te zijn over het resultaat van het actieonderzoek, zowel voor henzelf als voor hun school als geheel. Dit ondanks het feit dat het leren uitvoeren van actieonderzoek niet altijd even gemakkelijk was en soms zelfs tot gevoelens van onmacht en frustratie leidde. Het is een proces van vallen en opstaan; een proces met een langetermijnperspectief en het volhouden van zo'n proces blijkt voor de meeste leraren in de hectiek van alledag niet altijd eenvoudig te zijn.

Deze bevindingen waren aanleiding voor een derde initiatief, namelijk een uitgebreide studie naar de uitvoering van actieonderzoek door Nederlandse leraren en de begeleiding daarvan door docenten van twee lerarenopleidingen (Ponte, 2002/2011¹; Ponte, Ax, Beijaard & Wubbels, 2002). Deze studie was onderdeel van het project ARTE-*international* (ARTE staat voor *Action Research in Teacher Education*). In dit project voerden groepjes leraren (ook wel netwerken genoemd) in Nederland, Rusland, Engeland en de Verenigde Staten gedurende twee jaar individueel of gezamenlijk actieonderzoek uit naar de verschillende aspecten van hun onderwijspraktijk. Ze werden begeleid door lerarenopleiders via maandelijks bijeenkomsten met het eigen netwerk en een aantal bijeenkomsten met alle netwerken gezamenlijk. Hun begeleiders onderzochten op hun beurt hoe ze de netwerken konden ondersteunen.

Veel van de in het ARTE-project ontwikkelde materialen zijn weer opgenomen in dit boek. Deze zijn echter op een groot aantal punten gewijzigd en aangevuld op basis van de reacties die we kregen op de eerdere uitgave van dit boek. Bovendien is gebruikgemaakt van ervaringen met en onderzoek naar actieonderzoek in het kader van het lectoraat 'Interactieve Professionaliteit en Kennisontwikkeling' (OSO-Fontys Hogescholen, 2002-2007; zie Ponte, 2003, 2008; Van Swet, Ponte & Smit, 2007) en het lectoraat 'Gedrag en Onderzoek in de Educatieve Praxis' (Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie, 2008-2012; zie Ponte, 2009). In het eerste lectoraat stond de ontwikkeling van een opleidingsmodel op basis van de principes van actieonderzoek centraal. In het tweede lectoraat was het leidende thema de pedagogische relatie tussen leerlingen en leraren, met de nadruk op de samenwerking tussen academische onderzoekers, lerarenopleiders, leraren, studenten en leerlingen.

Sinds 2004 wordt intensief samengewerkt met collega's in Australië, Canada, Engeland en een aantal Scandinavische landen in het PEP-project (*Pedagogy*,

1 Twee jaartallen op deze wijze weergegeven bij de literatuurverwijzingen betreffen respectievelijk de eerste en de laatste (enigszins gewijzigde) editie.

Education and Praxis). Ook de ervaringen uit dit project waren aanleiding om het boek *Onderwijs van eigen makelij* grondig te herzien (Ax & Ponte, 2008).

Doelgroep

Op basis van de verscheidenheid aan ervaringen is getracht een praktisch handboek te schrijven waarmee professionals in de onderwijspraktijk aan de slag kunnen. Hoewel professionals in dit boek aangeduid worden als leraren, is het bedoeld voor al diegenen die in de onderwijspraktijk actieonderzoek willen uitvoeren. Dat zijn bijvoorbeeld aanstaande leraren in de bachelor- of masteropleidingen, ervaren leraren, schoolleiders, teamleiders, leerlingbegeleiders en interne begeleiders. Het boek is tevens geschreven voor diegenen die actieonderzoek in de school of in de opleiding willen introduceren en begeleiden. Dat zijn bijvoorbeeld academische onderzoekers, lerarenopleiders, nascholers of schoolbegeleiders. Ten slotte moet opgemerkt worden dat actieonderzoek met en door professionals niet uitsluitend voorbehouden is aan het onderwijsveld. Ook in andere beroepsdomeinen waarin professionals ‘met mensen werken’ komt actieonderzoek veelvuldig voor, bijvoorbeeld in de gezondheidszorg, de jeugdhulpverlening en het politiewezen. Ook daarvoor kan het boek relevant zijn.

Opzet van het boek

28

In dit boek wordt meer dan in de oorspronkelijke editie aandacht besteed aan:

- de koppeling tussen enerzijds de uitgangspunten van actieonderzoek en anderzijds de praktische toepassing ervan in de dagelijkse praktijk;
- de wijze waarop de kwaliteit van actieonderzoek gewaarborgd kan worden, inclusief aandacht voor ethische overwegingen en adequaat gebruik van literatuur;
- de organisatie van de context waarbinnen actieonderzoek vorm kan krijgen, inclusief netwerken met scholen en met academische onderzoekers, alsmede participatie in collegiale platforms; en
- de wijze waarop leerlingen bij actieonderzoek betrokken kunnen worden, inclusief leerlingen als medeonderzoekers.

Voorts is de inhoud volledig geactualiseerd en op een overzichtelijker wijze geordend. Bij elk hoofdstuk zijn overzichtskaarten ontwikkeld die gebruikt kunnen worden als leidraad of als geheugensteun. Ook wordt relevante literatuur aanbevolen.

Het boek is als volgt opgebouwd:

- Hoofdstuk 1 en 2 betreffen algemene informatie over de uitgangspunten van en het model voor actieonderzoek. Zij vormen het kader voor de rest van het boek.
- Hoofdstuk 3 en 4 geven de achtergronden van actieonderzoek. Hoofdstuk 3 is bedoeld voor degenen die meer over de wetenschappelijke positie van actieonderzoek met en door leraren willen weten; hoofdstuk 4 gaat vooral in op het ontstaan van actieonderzoek als professionaliseringsstrategie.
- Hoofdstuk 5 en 6 beschrijven procesmatige aspecten die te maken hebben met de uitvoering van actieonderzoek in de hectiek van de dagelijkse praktijk. Het betreft belangrijke condities voor een succesvolle afronding van actieonderzoek.
- Hoofdstuk 7 illustreert de veelvormigheid van actieonderzoek aan de hand van een aantal uitgebreide voorbeelden.
- Hoofdstuk 8 tot en met 13 geven praktische aanwijzingen voor de uitvoering tijdens alle fasen van het onderzoek; van de voorbereiding tot en met de rapportage.

1.5 Samenvatting (overzichtskaart 1.1)

In dit hoofdstuk is aangegeven wat onder actieonderzoek met en door leraren wordt verstaan. Tevens is aandacht besteed aan de centrale uitgangspunten en de achterliggende gedachten van actieonderzoek. Het boek is niet bedoeld als een nauwkeurig te volgen stap-voor-staphandleiding, maar meer als inspiratiebron voor leraren in hun rol als onderzoeker of medeonderzoeker. Met leraren worden al diegenen bedoeld die werkzaam zijn of zullen zijn in het onderwijs: aanstaande en reeds ervaren leraren, schoolleiders, teamleiders, leerlingbegeleiders, decanen, interne begeleiders en anderen. Er worden veel praktische aanwijzingen gegeven, die in de vorm van handige overzichtskaarten worden samengevat. Deze praktische aanwijzingen worden gekoppeld aan theoretische achtergronden en rijkelijk geïllustreerd met voorbeelden uit de onderwijspraktijk. Overzichtskaart 1.1 bevat de definitie van actieonderzoek met en door leraren en een samenvatting van de centrale kenmerken. Alle overzichtskaarten in dit boek zijn ook te downloaden van de productpagina van dit boek op www.boomlemma.nl.