

**Kenniskringonderzoek
'Onderzoek naar onderzoek'**

Jeannette Geldens
Miep van Himbergen
Richard Steinfort

20 maart 2006

Onderzoek naar onderzoek

Kenniskringonderzoek naar actieonderzoek door derdejaars deeltijdstudenten
van Pedagogische Hogeschool De Kempel

Jeannette Geldens, Miep van Himbergen, Richard Steinfort
Pedagogische Hogeschool De Kempel Helmond

Pedagogische Hogeschool De Kempel Helmond, 20 maart 2006

Samenvatting ‘Onderzoek naar onderzoek’

“Onderwijs moet bij uitstek interessant, motiverend en uitdagend en betekenisvol zijn, en moet plaatsvinden in een aantrekkelijke en professionele werk- en leefomgeving.”

Met dit statement startte het lectoraat 'Kantelende kennis, integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen' van de Educatieve Federatie Interactum in augustus 2002 (*Castelijns et al., 2004*). In deze Educatieve Federatie hebben zeven zelfstandige lerarenopleidingen basisonderwijs zich verenigd. In het Interactum Lectoraat participeren vijf van deze zeven hogescholen in zogenaamde kenniskringen. Pedagogische Hogeschool De Kempel is er één van. Een kenniskring wordt gevormd rond een onderzoeksterrein onder leiding van de drie Interactumlectoren Jos Castelijns, Bob Koster en Marjan Vermeulen. De deelnemers aan een kenniskring bestaan uit docenten van de betreffende hogescholen en leraren van de in het onderzoek participerende basisscholen.

Door de kenniskringleden van De Kempel is een onderzoek opgezet en uitgevoerd naar het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek door studenten en de begeleiding ervan. Van dit onderzoek wordt hier verslag gedaan. Het onderzoek is gericht op het inventariseren van factoren die er (daadwerkelijk) toe doen bij het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek. Tevens wordt geïnventariseerd welke factoren bepalend (stimulerend en belemmerend) zijn bij het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek. Het actieonderzoek wordt opgezet en uitgevoerd door derdejaars deeltijdstudenten. De begeleiding ervan vindt plaats door docenten en tutores/stagebegeleiders van De Kempel en de leraren/mentoren van basisscholen.

Aan dit onderzoek namen 26 derdejaars deeltijdstudenten, drie docenten en twee tutores van De Kempel en 28 mentoren van 20 basisscholen deel. Het onderzoek vond in het schooljaar 2004-2005 plaats onder de noemer actieonderzoek (AON). Voor de deelnemende studenten had het traject tot doel met behulp van actieonderzoek aan te sluiten bij de vernieuwing van de stageschool. In het actieonderzoek stonden het leren opzetten en uitvoeren van actieonderzoek dat ten dienste staat van schoolvernieuwing en het leren in een leerwerkgemeenschap centraal.

Om gegevens over het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek te verkrijgen is een vragenlijst ontwikkeld en ingezet. De onderzoeksresultaten zijn door de onderzoekers geanalyseerd, samengevat en teruggekoppeld naar de respondenten. De onderzoeksresultaten geven zicht op de bepalende factoren bij het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek.

We concluderen dat alle actoren (studenten, docenten, tutores, mentoren) actieonderzoek als zinvol ervaren. Volgens hen levert actieonderzoek een bijdrage aan de schoolontwikkeling.

Verder concluderen we dat alle actoren op vergelijkbare wijze de volgende begeleidingsinterventies van belang noemen: toegankelijkheid, oprechte belangstelling, bemoedigende reacties, voeren van gesprekken, doorvragen, kritisch meedenken en feedback geven. Deze interventies van studenten, docenten, tutores, mentoren, teamleden, directeur, intern begeleider bevorderen bij de student het maken van bewuste keuzen en het aanscherpen van de onderzoeksvragen en het onderzoeksplan. De interventies leveren bruikbare handvatten op voor de vormgeving en inhoud van het onderzoek.

We concluderen dat voor het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek duidelijkheid voor alle betrokkenen een vereiste is en dat actieonderzoek specifieke kennis, vaardigheden en een attitude vergt.

Op grond van de resultaten kunnen we enkele aanbevelingen formuleren die zijn gericht op studenten, de betrokkenen van de lerarenopleiding en de basisschool. Een van de aanbevelingen is studenten vanaf de propedeuse nadrukkelijk stapsgewijs voor te bereiden op het uiteindelijk zelfstandig kunnen opzetten en uitvoeren van actieonderzoek. Een andere aanbeveling is te zorgen voor een goede match (kansen en mogelijkheden) tussen de schoolontwikkeling en de persoonlijke ontwikkeling en de interesse (eigenaarschap) van de student. Pas dan kan er sprake zijn van een leerwerkgemeenschap en kan leren van alle betrokkenen plaatsvinden.

Leren in leerwerkgemeenschappen, samen kennis creëren en samen onderzoek doen is mogelijk bij competentiegericht onderwijs. Deze kans zouden de opleiding, de basisschool en de student met beide handen moeten aangrijpen.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	1
2. Context van onderzoek	3
3. Methode van onderzoek	6
3.1 Deelnemers	6
3.2 Materiaal en procedure	7
3.3 Dataverwerking	8
4. Resultaten	9
4.1 Algemeen	9
4.2 Het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek	9
4.3 Bepalende factoren bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek	12
4.4 Het begeleiden van actieonderzoek	15
4.5 Bepalende factoren bij het begeleiden van actieonderzoek	16
5. Conclusies, discussie en aanbevelingen	20
5.1 Conclusies	20
5.2 Discussie	23
5.3 Aanbevelingen	26
5.3.1 Aanbevelingen voor het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek	26
5.3.2 Aanbevelingen voor het begeleiden van actieonderzoek	27
6. Literatuur	29
Bijlage A (Vragenlijst)	30

1. Inleiding

“Onderwijs moet bij uitstek interessant, motiverend en uitdagend en betekenisvol zijn, en moet plaatsvinden in een aantrekkelijke en professionele werk- en leefomgeving.”

Met dit statement startte het lectoraat 'Kantelende kennis, integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen' van de Educatieve Federatie Interactum in augustus 2002. In deze federatie hebben zeven zelfstandige lerarenopleidingen basisonderwijs zich verenigd. In het Interactum Lectoraat participeren vijf hogescholen, waaronder Pedagogische Hogeschool De Kempel. Het lectoraat wil door onderzoek inzicht krijgen in en een bijdrage leveren aan met elkaar samenhangende ontwikkelingsprocessen in de volgende domeinen:

1. het leren van leerlingen (het primaire proces van de basisschool);
2. het organiseren in de basisschool (het secundaire proces in de basisschool);
3. het leren van studenten (het primaire proces in de opleiding).

Elk domein is toegewezen aan een lector. Om het onderzoek te kunnen realiseren is voor deze domeinen een zogenoemde kenniskring in het leven geroepen. De deelnemers bestaan uit docenten van de deelnemende hogescholen en leraren van in het onderzoek participerende basisscholen.

De kenniskringleden van de Pedagogische Hogeschool De Kempel hebben bijgedragen aan het onderzoek naar processen waarin het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek van de student uitgangspunt zijn (het derde domein). Deze bijdrage bestond uit een onderzoek waaraan 28 mentoren van de 20 basisscholen, 26 derdejaars deeltijdstudenten, drie docenten en twee tutoren van De Kempel deelnamen. Mentoren zijn leraren basisonderwijs die de student direct in de stageklas en op de stageschool begeleiden. Docenten zijn lerarenopleiders die de student op De Kempel begeleiden bij het opzetten van het actieonderzoek en de student ook uiteindelijk beoordelen aan het eind van dit traject. Tutoren zijn lerarenopleiders die de studenten begeleiden tijdens hun stage en studie. Het onderzoek richtte zich op het inventariseren van factoren die er (daadwerkelijk) toe doen bij het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek. Tevens wordt geïnventariseerd welke factoren bepalend (stimulerend en belemmerend) zijn bij het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek.

Onder actieonderzoek wordt hier verstaan een geheel van activiteiten van leraren die:

- met behulp van onderzoekstechnieken en -strategieën reflecteren op (hun eigen) handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt;
- en op basis van de zo verkregen inzichten hun handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt systematisch proberen te verbeteren (Ponte, 2002a; Ponte, 2002b).

Voor de deelnemende studenten had dit traject tot doel met behulp van actieonderzoek aan te sluiten bij de vernieuwing van de stageschool. Het leren opzetten en uitvoeren van actieonderzoek en het leren in de leerwerkgemeenschap stonden hierbij centraal.

We omschrijven een leerwerkgemeenschap hier als een groep mensen die, gericht op een gemeenschappelijk doel, samen leren en werken binnen een professionele onderwijssetting. De mensen uit die groep kunnen beschikken over uiteenlopende zowel als gelijkwaardige kennis, ervaring, visies, vaardigheden en houdingen. Kenmerkend is dat zij in hun leren en werken uitgaan van een gemeenschappelijk gedragen ambitie om samen bepaalde doelen te bereiken. Een leerwerkgemeenschap kenmerkt zich daarmee als een ‘lerende organisatie’. Bij het leren binnen de leerwerkgemeenschap wordt hier uitgegaan van een leren van alle betrokkenen binnen deze gemeenschap (Popeijus, et al., 2005; Geldens et al., 2003).

Hierbij speelden sociaal-constructivistische uitgangspunten (Jong & Biemans, 1998; Vreugdenhil, 2000), zelfverantwoordelijkheid en het leren in een leerwerkgemeenschap een voorname rol. Wanneer de studenten zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces, neemt hun intrinsieke leermotivatie significant toe (Deci & Ryan, 2000). Ook wordt de motivatie bevorderd door activiteit van de student zelf, zowel individueel als in groepsverband (Bolhuis, 1995).

Door te spreken over ‘leerwerkgemeenschap’ wordt enerzijds de verbinding tussen leren en werken, en anderzijds het belang van gemeenschappelijk denken en handelen benadrukt. Leren kan effectiever en productiever worden gemaakt als studenten met elkaar samenwerken in activiteiten als het uitwisselen van ideeën, het vergelijken van oplossingsstrategieën en met elkaar argumenteren (De Corte et al., 1996). Om de doelen van het actieonderzoek te behalen is zowel ondersteuning van medestudenten als wel van mentoren, docenten en tutoeren van belang (Dochy & Mc Dowell, 1997).

Het traject ‘actieonderzoek’ vormde het eerste traject op De Kempel waarin studenten leren actieonderzoek op te zetten, uit te voeren, te registreren, te analyseren en te rapporteren. Het traject kende een omvang van tien ECTS-punten¹. Het betrof de periode van 22 maart tot en met 21 juni 2005. De studenten gingen wekelijks anderhalve dag naar de stageschool en een avond en een ochtend naar de hogeschool.

In het onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen centraal gesteld:

1. *Wat doet er (daadwerkelijk) toe bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek?*
2. *Welke factoren zijn bepalend (stimulerend en belemmerend) bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek?*
3. *Wat doet er (daadwerkelijk) toe bij het begeleiden van actieonderzoek?*
4. *Welke factoren zijn bepalend (stimulerend en belemmerend) bij het begeleiden van actieonderzoek?*

De presentatie van de antwoorden op de onderzoeksvragen uit het onderzoek is gebaseerd op de analyseresultaten van de data verkregen uit de toegepaste vragenlijsten. In Tabel 1 is een overzicht gegeven van de onderzoeksvragen, de methode van onderzoek, het tijdpad en de deelnemers.

¹ ECTS = European Credit Transfer System: een methode om behaalde studiepunten om te zetten van en naar de verschillende nationale systemen in Europa.

Tabel 1 *Onderzoeksvragen, methode van onderzoek en databronnen van 'Onderzoek naar onderzoek'.*

Onderzoeksvraag	Methode van onderzoek	Tijdpad ¹ en deelnemers
1. Wat doet er (daadwerkelijk) toe bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek?	Analyse vragenlijst	Midden: 26 deeltijdstudenten, 3 docenten
2. Welke factoren zijn bepalend (stimulerend en belemmerend) bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek?		Eind: 26 deeltijdstudenten, 3 docenten, 2 tutoren, 28 mentoren
3. Wat doet er (daadwerkelijk) toe bij het begeleiden van actieonderzoek?		
4. Welke factoren zijn bepalend (stimulerend en belemmerend) bij het begeleiden van actieonderzoek?		

¹Tijdpad:

Midden = halverwege de uitvoering van het actieonderzoek, week 17,

Eind = na de afronding van het actieonderzoek, week 25/26

De volgende paragraaf start met een beknopte uiteenzetting van de context van het onderzoek. De methode van onderzoek komt in paragraaf 3 aan bod, gevolgd door de bespreking van de resultaten (paragraaf 4) en enkele conclusies en een discussie (paragraaf 5). De bijdrage wordt in paragraaf 6 afgesloten met enkele aanbevelingen.

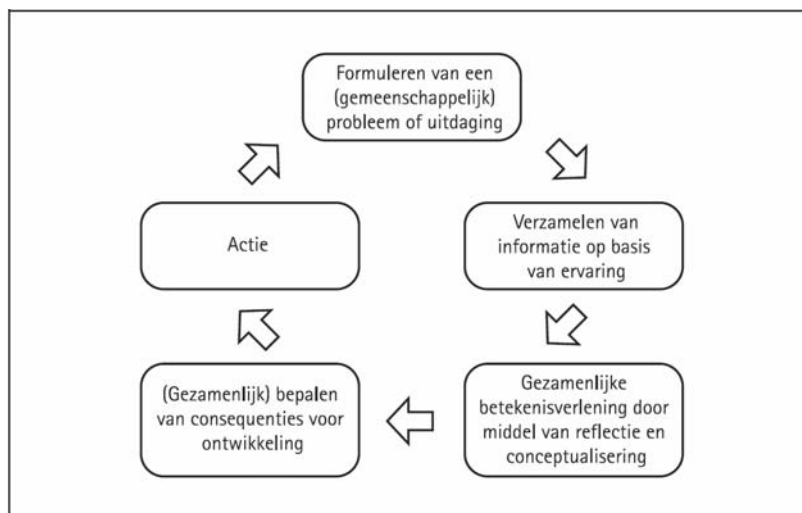
2. Context van onderzoek

In de publicatie van het Interactum Lectoraat 'Kantelende kennis' (Castelijns et al., 2004) worden de uitgangspunten en het theoretisch kader van het lectoraat beschreven en wordt ingegaan op de consequenties voor de drie domeinen van onderzoek. Verschillende auteurs geven aan dat de grenzen tussen leren, innoveren (organiseren) en onderzoeken vervagen (Boonstra, 2002; Wierdsma, 1999). Ze worden gezien als analoge processen. Bij zowel leren, innoveren en onderzoeken wordt nieuwe kennis gecreëerd op basis van ervaringen (zie Kolb, 1984). De termen leren, innoveren en onderzoeken verwijzen naar een collectief proces (zie Dixon, 2002; Simons & Ruijters, 2001).

Aan de individuele leercyclus van Kolb (1984) en de collectieve leercyclus van Dixon (2002) voegen Castelijns, Koster & Vermeulen een fase toe: het formuleren van een gemeenschappelijk probleem of uitdaging. Zo ontstaat een ontwikkelingsproces met vijf fasen (zie Figuur 1):

1. formuleren van een (gemeenschappelijk) probleem of uitdaging;
2. verzamelen van informatie op basis van ervaring;
3. gezamenlijke betekenisverlening door middel van reflectie en conceptualisering;
4. (gezamenlijk) bepalen van consequenties voor ontwikkeling;
5. actie.

Figuur 1 laat zien dat op basis van actie(s) een nieuw (gemeenschappelijk) probleem wordt geformuleerd, waarmee de cirkel rond is. Kennis creëren is een proces dat niet stopt.



Figuur 1. Fasen in het proces van kennis creëren (Castelijns et al., 2004).

Samengevat, leren is onderzoeken, onderzoeken is leren, en innovatieprocessen hebben alle kenmerken van (samen) onderzoeken en leren. Leren, innoveren en onderzoeken is kennis creëren (Castelijns et al., 2004). In dit onderzoek naar actieonderzoek doorlopen we de fasen in het proces van kennis creëren.

Het onderwijsarrangement ‘actieonderzoek’ zoals dat op De Kempel is vorm gegeven, beoogt de studenten al doende inzichten in (hun huidige) handelen te laten verwerven die ze vervolgens kunnen gebruiken met het oog op (hun) toekomstig handelen.

Deze inzichten komen tot stand (1) op basis van analyse en interpretatie van systematisch verzamelde gegevens, (2) in dialoog met anderen en (3) met de inzet van leerlingen (of andere doelgroepen van het eigen handelen) als belangrijke informatiebron (Ponte, 2002a; Ponte, 2002b).

Onder actieonderzoek verstaan we hier onderzoek dat:

- gericht is op het (eigen) handelen van (aanstaande) leraren;
- plaatsvindt in de eigen les-/stagepraktijk;
- aansluit bij vernieuwingsprocessen in de eigen (stage)school;
- gebaseerd is op het gestructureerd (onderzoeksmatig) verzamelen van informatie;
- gebruik maakt van kwalitatieve onderzoekstechnieken;
- leerlingen en collega’s (of anderen) als informatiebron gebruikt;
- kennis oplevert over schoolvernieuwing voor zichzelf, én voor de (stage)school;
- tot stand komt in overleg met anderen;
- inzicht geeft in eigen kunnen als (actie-)onderzoeker.

Naast een literatuurbundel over actieonderzoek is er een studiehandleiding die onder meer het opzetten en uitvoeren van het actieonderzoek in verschillende stappen weergeeft. In het onderwijsarrangement actieonderzoek leggen de studenten op drie momenten de opbrengsten van het actieonderzoek vast in een product.

Het gaat om de volgende drie producten:

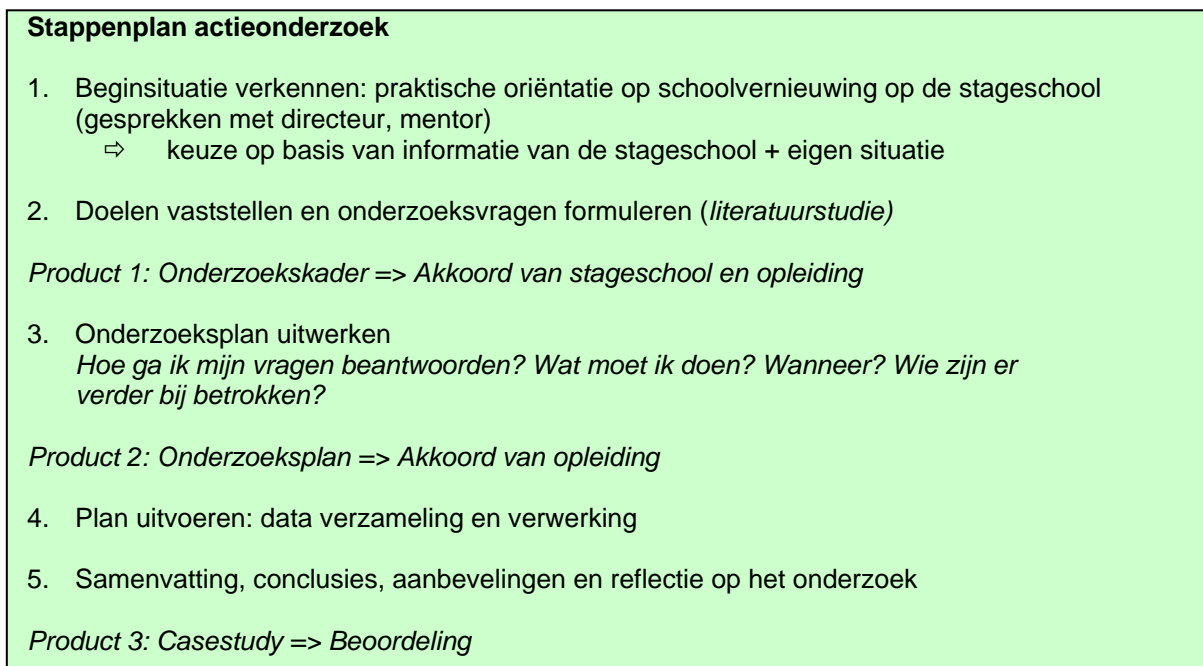
Product 1. Onderzoekskader. In overleg met de betrokkenen op de stageschool wordt het schoolvernieuwingsthema bepaald. In het onderzoekskader beschrijft de student zijn onderzoeksvragen en de motivering van zijn keuze. Hij verwerkt relevante informatie en zorgt voor een theoretische verkenning van het vernieuwingsthema. Ook de manier waarop hij feedback van ‘critical friends’ (medestudenten, mentoren, tutors, docenten) heeft verwerkt dient hij hier te verantwoorden.

Product 2. Onderzoeksplan. Hierin beschrijft de student welke activiteiten hij wil ondernemen om zijn onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. De student formuleert het onderzoeksplan ‘smart’ (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Relevant, Tijdgebonden). Zo maakt hij onder meer duidelijk welke gegevens hij wil verzamelen, waar en bij wie hij dat wil doen, hoe hij die gegevens wil gaan verwerken. Ook de rol van ‘critical friends’ beschrijft hij in zijn onderzoeksplan.

Product 3. Casestudy. Dit is het verslag in de vorm van een presentatie van het onderzoek: hoe is het verlopen, welke conclusies en aanbevelingen heeft het opgeleverd, wat heeft de student als onderzoeker ervan geleerd en welke rol speelde de feedback van ‘critical friends’.

De producten dienen om anderen te kunnen laten zien waar hij aan werkt en wat het resultaat is van zijn onderzoek en om reacties te verzamelen. In alle fasen vraagt en krijgt de student feedback van ‘critical friends’. Om de bovenstaande drie producten te kunnen maken, zal de student een aantal stappen moeten doorlopen.

In Figuur 2 worden deze stappen schematisch weer gegeven. Het schema fungeert voor de student als hulpmiddel bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek.



Figuur 2. Stappenplan actieonderzoek

Voor de analyse van de gegevens zijn de fasen in het proces van kennis creëren (Castelijns et al., 2004) vergeleken met het stappenplan van het actieonderzoek. Tabel 2 geeft een overzicht van deze vergelijking.

Tabel 2 *Onderzoeksfasen in het proces van kennis creëren in vergelijking met het stappenplan van actieonderzoek*

Onderzoeksfasen	
Nr. proces van kennis creëren	Nr. actieonderzoek
1. <i>formuleren van een (gemeenschappelijk) probleem of uitdaging</i>	1. beginsituatie verkennen 2. doelen vaststellen en onderzoeksvragen 3. formuleren onderzoeksplan uitwerken
2. verzamelen van informatie op basis van ervaring	4. plan uitvoeren: data verzameling
3. gezamenlijke betekenisverlening door middel van reflectie en conceptualisering	4. plan uitvoeren: dataverwerking
4. (gezamenlijk) bepalen van consequenties voor ontwikkeling	5. samenvatting, conclusies, aanbevelingen en reflectie op het onderzoek
5. actie	

Uit Tabel 2 is zichtbaar dat de eerste drie stappen van het actieonderzoek globaal overeenkomen met de eerste onderzoeksfase van het proces van kennis creëren. Bij actieonderzoek wordt echter niet nadrukkelijk gesproken over een ‘gemeenschappelijk’ probleem formuleren.

Verder komt de vierde stap van het actieonderzoek zowel in de tweede als derde onderzoeksfase van het proces van kennis creëren naar voren. Ook hier ontbreekt bij actieonderzoek de term ‘gezamenlijke betekenisverlening’.

De vijfde stap van het actieonderzoek, is voor de studenten tevens de laatste stap en komt overeen met de vierde onderzoeksfase van het proces van kennis creëren. Dit betekent dat de vijfde onderzoeksfase (actie) van het proces van kennis creëren niet binnen het tijdsbestek waarin het actieonderzoek werd opgezet en uitgevoerd, plaatsvond. De stageschool heeft de mogelijkheid om met de verkregen informatie de vijfde stap ‘actie’ in te gaan.

Opvallend in de vergelijking van de beide onderzoeksmodellen is dat bij actieonderzoek de termen ‘gemeenschappelijk’ en ‘gezamenlijk’ ontbreken. Voor dit onderzoek zijn de beide onderzoeksmodellen in Tabel 2 teruggebracht tot enerzijds de opzet en uitvoer van actieonderzoek en anderzijds de begeleiding hiervan.

3. Methode van onderzoek

3.1 Deelnemers

In het onderzoek waren 26 derdejaars deeltijdstudenten, drie docenten en twee tutoren van Hogeschool De Kempel en 28 mentoren van 20 basisscholen betrokken. Twee studenten hadden in plaats van één mentor, twee mentoren in verband met duo-partnerschap. Vier studenten stonden met zijn tweeën op een stageschool.

De studenten die deelnamen aan een traject actieonderzoek bestonden uit 25 vrouwelijke studenten en één mannelijke student, variërend in de leeftijd van 25 tot 45 jaar.

De twee tutoren van de hogeschool waren werkzaam als docent onderwijskunde op De Kempel. Eén van de drie docenten was docent aardrijkskunde en twee waren docent onderwijskundig op De Kempel. Eén onderwijskundige had een dubbelfunctie en was zowel als tutor en als docent betrokken bij het ‘actieonderzoek’.

De leraren van de basisschool fungeerden als mentoren voor de derdejaars deeltijdstudenten.

3.2 Materiaal en procedure

Er is voor gekozen om bij de bevraging van de 26 derdejaars deeltijdstudenten, de drie docenten, de twee tutoren en de 28 mentoren een vragenlijst te gebruiken. Deze vragenlijst wordt bij het begin (april 2005) van het traject voor de studenten en de docenten en aan het eind (juni 2005) van het traject voor alle deelnemers ingezet.

De afname en het bespreken van de vragenlijst duurt ongeveer een uur. De vragenlijst bestaat uit zes vragen (zie Bijlage A) en is geordend rond de volgende kernonderwerpen:

- leermomenten van studenten en begeleiders (tutoren, mentoren, directeuren);
- interventies van medestudenten en begeleiders (tutoren, mentoren, directeuren);
- stimulerende factoren bij het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek;
- belemmerende factoren bij het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek;
- aanbevelingen voor studenten en begeleiders.

In april 2005 wordt de vragenlijst voor de eerste keer bij de studenten en de docenten afgenomen. Doel van de afname is data te verzamelen over de stappen één, twee en drie van het actieonderzoek. De afname duurt ongeveer één uur. Daarbij is de groep studenten onderverdeeld in drie groepen met elk een onderzoeker. Elke onderzoeker gebruikt in de groep dezelfde procedure. Steeds zal elke vraag door elke student eerst individueel worden ingevuld. Vervolgens worden alle antwoorden in de groep besproken waarbij de onderzoeker en de medestudenten verdiepende vragen stellen.

Tijdens de bespreking zal één student met behulp van de laptop verslag leggen van de gegeven antwoorden. Eén student zal op een flap-over de gegeven antwoorden notuleren zodat de studenten tegelijkertijd kunnen meelesen en hun op- en aanmerkingen rechtstreeks kunnen maken. Zo zullen er drie groepsverslagen ontstaan die uiteindelijk door de drie onderzoekers worden samengevat in een totaalverslag. Zowel de groepsverslagen als het totaalverslag zullen aan de studenten van de betreffende groep ter goedkeuring worden voorgelegd.

Na een instructie van de te hanteren procedure, zullen de docenten de vragenlijst zelfstandig invullen en een gezamenlijk verslag ervan maken. De reden voor het zelfstandig invullen van de vragenlijst is dat het organisatorisch onhaalbaar is om een gezamenlijke bijeenkomst te plannen.

Ten slotte wordt in juni 2005 de vragenlijst bij alle betrokken deelnemers afgenomen. Omdat de mentoren en tutoren vanaf de vierde stap van het actieonderzoek nauwer betrokken zijn bij de begeleiding van de student, worden zij alleen bij de tweede afname bevestigd.

Doel van deze tweede afname is aanvullende (van student en docent) en nieuwe (van mentor en tutor) data te verzamelen over de stappen één, twee en drie van het actieonderzoek. Tevens zullen nieuwe data worden verzameld over de stappen vier en vijf van het actieonderzoek.

De procedure is vergelijkbaar met de eerste afname. De studenten en docenten zullen het totaalverslag van de stappen een, twee en drie van het actieonderzoek lezen en hun aanvullingen kunnen geven. Er zal een bijeenkomst voor de studenten worden belegd en een voor de docenten tegelijkertijd met de tutores.

De mentoren zullen via de student een vragenlijst ontvangen met het verzoek deze in te vullen. Vervolgens zullen zij in juni door de onderzoekers telefonisch worden benaderd met de vraag deel te nemen aan een bijeenkomst op de hogeschool. Doel van deze bijeenkomst is, meer kwalitatieve data te verzamelen over de opgedane ervaringen met het begeleiden van het actieonderzoek van de student.

Uiteindelijk zullen alle onderzoeksresultaten aan alle deelnemers ter goedkeuring worden voorgelegd.

3.3 Dataverwerking

De individuele antwoorden van de studenten, docenten en tutores op de vragen van de vragenlijst, zullen door de eigen groep worden samengevat. Doordat er sprake zal zijn van drie groepen studenten, zullen de drie onderzoekers de drie groepsverslagen samenvatten in een totaalverslag. Zowel de groepsverslagen als het totaalverslag zullen aan de betrokken actoren ter goedkeuring worden voorgelegd.

De analyseresultaten van de vragenlijst zullen per onderzoeksvraag integraal worden beschreven. De resultaten zullen vanuit vier perspectieven (studenten, docenten, tutores, mentoren) antwoord geven op de onderzoeksvragen die betrekking hebben op het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek.

Tijdens het gehele analyseproces wordt de betrouwbaarheid van de analyse bevorderd doordat de drie onderzoekers de resultaatbeschrijvingen met elkaar bespreken. Daarnaast worden de resultaatbeschrijvingen door de onderzoekers ingebracht en besproken met de leden uit het Interactumlectoraat (lectoren en kenniskringleden). Deze 'peer debriefing' (Peters, 1995) kan een eenduidig gebruik van de resultaatbeschrijvingen waarborgen en zorgen voor een voldoende constructvaliditeit.

De uiteindelijke analyseresultaten van de vragenlijst worden teruggekoppeld naar de studenten, docenten, tutores en mentoren. In deze 'member checks' (Wester & Peters, 2004) wordt hen gevraagd of de analyseresultaten herkenbaar zijn. Deze controle heeft zowel betrekking op de volledigheid van de verzamelde gegevens, als op de wijze waarop de onderzoekers die gegevens hebben geordend en benoemd.

4. Resultaten

4.1 Algemeen

De eerste dataverzameling vond plaats in de periode dat de meeste studenten met de derde of vierde stap van het actieonderzoek bezig waren. De analyseresultaten hebben dan betrekking op de eerste drie stappen van het actieonderzoek. Het gaat om een samenvatting van de totale groep studenten. De beschreven onderzoeksresultaten van de eerste ronde dataverzameling berusten op de analyses van 22 studenten en drie docenten.

De tweede dataverzameling vond met de studenten plaats meteen na de presentatie van de actieonderzoeksresultaten. Dit betekent dat de stappen vier en vijf van het actieonderzoek waren doorlopen. Van de 26 studenten hebben vier studenten ten tijde van het onderzoek hun opleiding tussentijds gestaakt. Dit betekent dat vier studenten en vijf mentoren (één student had twee mentoren) geen onderzoeksgegevens konden aanleveren. De beschreven onderzoeksresultaten van de tweede dataverzameling berusten op de analyses van 22 studenten, acht mentoren, drie docenten, en twee tutoren. Wanneer we spreken over de studenten, docenten, mentoren en tutoren, verwijst dit naar het betreffende aantal actoren. Met de begeleiders vond de dataverzameling een week later plaats.

De analyseresultaten die in de volgende paragrafen zullen worden gepresenteerd zijn afkomstig uit de eerste en tweede ronde van de dataverzameling. De resultaten hebben betrekking op het opzetten, uitvoeren en begeleiden van het gehele actieonderzoek.

4.2 Het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek

In deze paragraaf gaan we nader in op de vraag wat er (daadwerkelijk) toe doet bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek (onderzoeksvraag 1).

Studenten. De informatie die de studenten van docenten kregen over het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek werd als duidelijk ervaren. Deze duidelijkheid vonden ze belangrijk en gaf hen de mogelijkheid om goed van start te gaan.

“Duidelijkheid van de reader, duidelijkheid is belangrijk. Even stilstaan bij de vraag: Wat wil ik nu eigenlijk?”

Het bleek naar de perceptie van de studenten voor hen lastig om niet direct oplossings- en productgericht aan de slag te gaan, maar te onderzoeken. Het kiezen van het onderwerp, het ‘smart’ formuleren van het doel en het verantwoorden van die keuze bleek een noodzakelijke stap volgens de studenten om tot de juiste invulling van het handelen te kunnen komen. Nadat het doel gekozen werd, moest het onderwerp worden ingekaderd zodat het te onderzoeken was. Dit inkaderen bleek lastig voor veel studenten. Er kwamen meer deelonderwerpen aan de orde dan ze voorheen hadden gedacht. Het bleek relevant om verworven vaardigheden te expliciteren, de eerder verworven kennis en theorieën erbij te betrekken en nieuwe theorieën over het onderzoeksonderwerp te bestuderen. Gesprekken met betrokkenen zoals de mentor, de directeur, de interne begeleider, werkten positief en stimulerend.

Door zelf veel te vragen, kwamen er ook goede adviezen. Het werken in kleinere studiegroepen werkte positief op het leerproces van de studenten. Hierdoor waren de studenten meer aan het woord. Bevestiging door de begeleidende docent had een positief effect op hun zelfvertrouwen om het actieonderzoek verder op te zetten. Iedere student benoemt zijn eigen belangrijke leermoment. Er blijkt niet een zelfde leermoment te zijn voor alle studenten. Met betrekking tot onderzoeksvaardigheden noemden de studenten dat het belangrijk was om het onderzoek klein te houden, zowel de onderzoeksvragen als de dataverzameling. Een student meldde dat ze leerde dat stap een, twee en drie voorwaardelijk zijn voor stap vier en vijf. Een andere student meldde dat in de vijfde stap alles bij elkaar kwam. Ze ervoer zo het onderzoek als een geheel. Ook kwam het voor dat een student stap vijf als zeer lastig ervoer; ze vond het moeilijk om de data goed te ordenen en duiden.

“Maak een duidelijk stappenplan en neem de tijd voor iedere stap.”

Een student gaf aan dat ze beseftte dat door het doen van onderzoek ze meer inzicht kreeg in wat bepalend is voor de keuze en efficiëntie van de dataverzameling. Een andere student ontdekte dat een interview veel tijd kost, maar wel sterke informatie opleverde. Objectief blijven bij het uitvoeren van het onderzoek bleek lastig.

Over de werkwijzen bij het studietraject werd de opmerking aangetroffen dat literatuurstudie een voorsprong opleverde. Veel studenten duiden dat veel informatie te verkrijgen is bij collega's en studenten. De eindpresentatie bewerkstelligde dat de kern van het onderzoek helder werd, zowel voor henzelf als voor de medestudenten en het team van de basisschool. Enkele studenten gaven als tip om ook een presentatie van het tussenproduct in te lassen, zodat er meer feedback tussentijds mogelijk wordt.

Eén student gaf aan dat de onderzoeksvraag goed afgebakend moet zijn zodat de medewerking van het team gemakkelijker tot stand zal komen en dat daardoor het onderzoek haalbaar is/wordt. Eén student percipieerde dat de confronterende onderzoeksconclusies hard aan kwamen bij de directie van de basisschool.

Docenten. Bij de docenten werd de uitspraak aangetroffen dat alle studenten in het begin van het actieonderzoek enthousiast waren, snel begonnen en er snel aan toe waren om (individuele) begeleiding te krijgen. Ze hadden niet zozeer behoefte aan informatie.

“Studenten zijn enthousiast. Studenten zijn snel toe aan individuele begeleiding, niet zozeer aan informatie (zelfstudie?).”

De docenten percipieerden dat studenten tot een helicopterview kwamen. Actieonderzoek vraagt naar hun opvatting een andere manier van denken, het verbreedt de kijkwijze (meerdere perspectieven) in tegenstelling tot een POP (persoonlijk ontwikkelingsplan) waar je meer naar binnen/jezelf kijkt. Op het moment dat het onderzoeksplan geformuleerd was, konden de studenten zelfstandiger functioneren. Een andere docent noemde het een verademing om op een breed niveau bezig te zijn omdat actieonderzoek het eigen perspectief verbreedt. Door de verscheidenheid van onderzoeksonderwerpen kreeg hij inzicht wat er op scholen leeft en hij trachtte met zijn onderwijsaanbod op de hogeschool hiermee rekening te houden.

De docenten gaven aan dat studenten zich volgens hen gingen realiseren dat vooraf nadenken over het onderwerp van onderzoek belangrijk is voor de voortgang en opbrengst van het onderzoek. De docenten merkten verschillen op bij sommige studenten tussen de schriftelijke en mondelinge presentaties. Enkele studenten met een sterke mondelinge presentatie bleken niet alle mogelijkheden tot het vormen van een conclusie te hebben benut. Een enkele student met een zwakke presentatie had een sterke schriftelijke weergave volgens het oordeel van de docenten. De inschatting van de docenten was dat studenten veelal van zichzelf weten dat ze een betere schrijver dan wel prater zijn.

Tutoren. De tutoren van de studenten bij actieonderzoek duiden als belangrijkste leermoment aan dat de studenten enthousiast worden van aansprekende voorbeelden. Je stapt als begeleider daardoor eerder in de adviserende rol in plaats van de coachende rol zoals dat bij het begeleiden van POP's gebeurt.

Verder gaven de tutoren aan dat studenten een onderwerp van actieonderzoek moeten kiezen dat zowel aansluit bij hun eigen interesse als wel bij de schoolontwikkeling. Ook het tijd nemen voor het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek in samenwerking met de school.

“Een goed onderwerp zoeken, waar je jezelf aan kunt binden. Tijd voor nemen”.
“Werk met en voor de school”.

Mentoren. Ten aanzien van het opzetten en uitvoeren van onderzoek hebben mentoren lopende het actieonderzoek steeds duidelijker gekregen wat de bedoeling en aanpak was van het actieonderzoek. De student pakte het erg groot aan waardoor ze zich veel werk op de hals haalde. Het bleek relevant om de fasen van het onderzoek goed af te bakenen en de verwachtingen van elke fase goed te benoemen. Onderzoeken heeft een toegevoegde waarde boven het enkel uitgaan van de eigen intuïtie, aldus de mentoren.

“Ik ben gewoonlijk in dit soort processen geneigd om grote stappen te zetten en mijn intuïtie een grote plaats toe te bedelen.”

Verder duiden de mentoren dat onderzoekscompetenties zinvol zijn voor een aanstaande leraar, maar ook voor startende en zittende leraren. De Kempel zal naar hun idee keuzes moeten maken welke opdrachten ze studenten meegeven omdat de opdracht van actieonderzoek in combinatie met andere opdrachten door hen als veel wordt ervaren. De mentoren gaven aan dat door het onderzoek van de student informatie rondom het gekozen onderwerp helder werd. Eén mentor gaf aan dat ze zich ook beter in het thema had moeten verdiepen en dat het zinvol en verhelderend zou zijn geweest als de student met een onderzoek helemaal aan de basis start.

“Een actieonderzoek kan verhelderend zijn”, dus overweeg het.”

Ten slotte gaven mentoren aan dat meer overleg met de student fijn zou zijn geweest voor eventuele informatie, aanvullingen, tips. In het algemeen werkten de studenten erg zelfstandig en verzamelde de informatie zelf. In sommige situaties was dit zo sterk dat er ook niet veel besproken werd.

Bij de vragenlijst voor mentoren stellen twee mentoren stellen bij de vraag naar leermomenten de vraag terug: “Is deze vraag voor de student of voor de mentor?”

4.3 Bepalende factoren bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek

In deze paragraaf gaan we nader in op de vraag welke factoren bepalend (stimulerend en belemmerend) zijn bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek (onderzoeksvraag 2).

Studenten. De studenten noemden als belangrijke stimulerende factor het werken voor de school op schoolniveau, klassenoverstijgend, en het leveren van een bijdrage aan schoolontwikkeling. De intern begeleider investeerde elke week tijd om samen aan het onderzoek te werken. De studenten gaven aan meer contact met het team te ervaren en een beter inzicht te krijgen in het werk van de collega's. Het is bijzonder dat de school blij is met het actieonderzoek en dat ze vertrouwen geven. Andere meer persoonlijk gerichte argumenten waren: nieuwsgierigheid, leuk om actieonderzoek te doen, zelf meer kennis vergaren over het onderwerp, zelf een onderwerp bepalen wat toegevoegde waarde heeft voor jezelf, uitdaging om antwoord te krijgen op de eigen onderzoeksvraag, samen met een andere student een onderzoek starten, medewerking van studenten en collega's, de begeleiding.

“Bijzonder om vertrouwen te krijgen van de stageschool. Zelf meer kennis vergaren over het onderwerp.”

De studenten gaven als belangrijke stimulerende factor aan dat het onderzoek een wezenlijke bijdrage levert aan de betreffende basisschool. Het bleek van belang, had waarde en nut voor de school. Door de betrokkenheid van het team voelde de student er zich echt bij horen. Het werkte stimulerend als mensen hun medewerking verleenden. Door de respons van mentoren werd de student aangemoedigd om het onderzoek voort te zetten. De bijdrage aan eigen ontwikkeling en kennis is motiverend aldus de studenten. Door actieonderzoek verdiepten de studenten zich in een onderzoeksonderwerp en ontwikkelden hierover een eigen visie. De intervisie met medestudenten en de supervisie met de docenten bleken voor een meerderheid van de studenten stimulerende factoren.

“Ik adviseer om actieonderzoek te stimuleren. Het helpt mee aan de ontwikkeling van de school. Iedereen wordt er beter van. Ik vind wel dat de betrokken personen op de basisschool goed in de gaten moeten houden wat de student aan het doen is.”

De studenten noemden als belemmerende factor tijd. Het bleek voor studenten soms lastig te combineren met de andere taken en opdrachten (POP, stageactiviteiten) op de stageschool. Het uitvoeren van alle stappen kostte (te) veel tijd en het actieonderzoek moest in een beperkte tijd worden afgerond. Er was te weinig tijd voor intervisie en supervisie, er moest te veel (stage, POP's, actieonderzoek) in korte tijd worden gerealiseerd. Het tijdstip in het schooljaar bleek naar de opvatting van de studenten niet handig; de leraren op de basisschool hadden het erg druk en weinig tijd voor interviews en vragenlijsten.

“Te weinig tijd. Wat mag allemaal onder schooltijd en wat moet na schooltijd? Je moet uitkijken dat je onderzoek objectief blijft en dat je geen personen voor het hoofd stoot. Hoe stel je de juiste vragen?”

Een andere factor die genoemd werd is theorie. Sommige studenten konden weinig vinden over het onderzoeksonderwerp, konden de gevonden theorie niet binnen de gestelde termijn bestuderen of konden de gevonden theorie onvoldoende koppelen aan hun stageactiviteiten. Andere belemmerende factoren die genoemd werden zijn: de stageschool wil direct resultaat zien, de stageschool wil geen medewerking verlenen, de mentor keurt het onderzoek af. Een student gaf aan moeilijkheden te ondervinden om de onderzoeksresultaten op een objectieve en zakelijke manier te presenteren aan de school zonder een waardering hierover uit te spreken. Dit zodat collega's op een constructieve manier met de onderzoeksresultaten verder kunnen en willen gaan.

Twee studenten ervoeren naar hun opvatting een beperking bij de keuze van het vernieuwingsonderwerp. Wanneer de school met weinig vernieuwende zaken bezig was, of een onderwerp aandroeg wat de student niet aansprak, ervoeren studenten als demotiverend en belemmerend. Wanneer collega's geen medewerking verlenen zoals het aanleveren van data, werkte dat belemmerend in het uitvoeren van actieonderzoek. Twee studenten gaven aan dat ze de benodigde vaardigheden zoals objectief blijven en hulp vragen en krijgen, onvoldoende beheersten. Eén student vond het niet stimulerend om meteen zo'n grote onderzoeksopdracht aan te moeten pakken en wilde liever de eerste keer een kleinere opdracht uitvoeren.

Ten slotte ervoeren de studenten onduidelijkheid over de presentatie en de beoordeling van het actieonderzoek als belemmerende factor. Naar hun opvatting dienden de docenten duidelijker aan te geven wat het doel van de presentatie was, wat er van studenten werd verwacht en aan welke eisen studenten moesten voldoen.

“Eerder met actieonderzoek beginnen. Misschien al in het eerste jaar.
Ik vond het nu een erg grote en tijdrovende opdracht, vooral omdat het nieuw was.
Ik had het fijner gevonden als we het al een keer eerder in het klein hadden gedaan.”
“Meer tijd en een ander moment in het jaar.”

Docenten. Wanneer het actieonderzoek nut heeft voor de stageschool, is het motiverend en stimulerend voor de student om het actieonderzoek uit te voeren.

“Het heeft zin voor de basisschool (voegt kennis en inzichten toe rondom een reële onderwijsvernieuwing).”

Verder noemden de docenten als stimulerende factor dat de student onderzoeksvaardigheden opdoet, zicht krijgt op schoolvernieuwing en dat de student op deze manier midden in het team staat. Het is ook stimulerend voor henzelf als docent om te constateren dat studenten zich kunnen verbinden aan een betekenisvol onderwerp en dat hierdoor ownership bij de studenten ontstaat. De docenten spraken uit dat het actieonderzoek een meerwaarde had. Zo leert de student bijzondere zaken bijvoorbeeld het voeren van een gesprek met de directeur in de directiekamer. De docenten noemden als belemmerende factoren tijd, schoolklimaat, het oplossingsgericht denken en geen binding van de student met het onderzoeksonderwerp. Wat dit laatste betreft ontstaat dan volgens hen geen ownership over het actieonderzoek. Ook wanneer de school geen belangstelling heeft of wanneer er geen tijd was om feedback te geven op de data-analyse, werkt dat belemmerend voor het uitvoeren van het actieonderzoek aldus de docenten.

Ten slotte noemden de docenten als belemmerende factor wanneer de relatie van de student met de stageschool onvoldoende bleek en wanneer de student over onvoldoende communicatieve vaardigheden beschikte om het actieonderzoek in de school bekendheid te geven.

Tutoren. De tutoren vonden dat het actieonderzoek op het team en de directeur een positieve invloed had. Het team en de directeur lieten hun enthousiasme zien aan studenten hetgeen studenten stimuleerde om het onderzoek verder vorm te geven. Ook de studenten zelf zagen volgens de tutoren dat het onderzoek echt effect had hetgeen voor hen stimulerend werkte om vervolgvacaties te ontplooiën

“Werk met en voor de school”.

De tutoren noemden als belemmerend wanneer de stageschool geen onderzoeksmentaliteit vertoont. Ook de factor tijd speelde volgens hen een belemmerende rol. De begeleiding van het werken aan de competenties slokte zoveel tijd op dat de begeleiding van het actieonderzoek minder aan bod kwam.

“Goed afstemmen op wat de basisschool wil”.

Mentoren. De mentoren noemden diverse stimulerende factoren. De mentoren kregen door actieonderzoek informatie die zij in hun dagelijkse praktijk niet zonder meer tegen kwamen. Studenten onderzoeken veelal iets waar het hele team mee aan de slag kan, aldus de mentoren. Mentoren gaven aan dat studenten actief, gemotiveerd en enthousiast waren hetgeen hen ook enthousiasmeerde om mee te denken over het onderzoeksonderwerp. Eén mentor gaf aan dat duidelijke wederzijdse verwachtingen stimulerend werken evenals echte verantwoordelijkheid nemen voor de onderzoeksactiviteiten.

“Het is een onderwerp dat de hele school aangaat en daarom is het interessant om te weten waar iedereen staat.”

De mentoren benoemden evenals de studenten de factor tijd het meest als belemmerende factor. De meeste leraren hebben volgens hen in deze periode van het jaar een overvolle agenda. Er is te weinig tijd om gesprekken te voeren, om vragen te beantwoorden en om vragenlijsten in te vullen. Bovendien heeft een deeltijdstudent weinig dagen stage om alle activiteiten goed uit te voeren.

De mentoren gaven aan dat de opdracht om actieonderzoek te doen zinvol is voor studenten, maar wanneer actieonderzoek eerder in het schooljaar start, zou dit gemakkelijker aan kunnen sluiten bij activiteiten die reeds in de school plaatsvinden. Een andere belemmerende factor die ten slotte werd genoemd was dat de mentor te weinig inzicht had in het actieonderzoek. Actieonderzoek is voor veel mentoren nog een onbekend fenomeen en de student gaf, volgens hun opvatting, in sommige gevallen weinig informatie hierover.

“Op een A-4tje uitleggen wat het doel en de bedoeling is van het actieonderzoek, zowel voor de stageschool als voor de student.”

4.4 Het begeleiden van actieonderzoek

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vraag wat er (daadwerkelijk) toe doet bij het begeleiden van actieonderzoek (onderzoeksvraag 3)

Studenten. De studenten gaven aan dat de studiehandleiding over actieonderzoek praktisch hanteerbaar was. Door met medestudenten te praten, konden ze vlot met hun actieonderzoek starten en voorkwamen ze in dezelfde valkuil te stappen. De studenten meldden dat ze door het (door)vragen van anderen, bewuster werden van de keuzes die ze maakten. De vragen werden gesteld door de medestudenten/‘critical friends’, de docent, de tutor. De ‘critical friends’ hielpen naar hun opvatting op een positieve manier: ze bevestigden, hielpen om keuzes te maken en gaven tips. De docenten gaven bemoedigende reacties, keken en dachten kritisch mee, hielpen bij het formuleren van het doel van het onderzoek en bij het inkaderen van het onderzoeksonderwerp en gaven tips.

Oprechte belangstelling van het team, directeur, mentor of interne begeleider van de basisschool werkte positief aldus de studenten. Frequente gesprekken met de interne begeleider of directeur zorgden ervoor dat de student zijn onderzoeksactiviteiten kon afstemmen op datgene wat voor teamleden binnen de school en schoolvernieuwing relevant is. Studenten gaven aan het gevoel te hebben aan iets te werken wat er echt toe doet en wat invloed heeft op de ontwikkeling van de school.

“Mijn medestudent, bevestigde mijn gevoel over het onderwerp, mijn stem werd enthousiast als ik het er over had. Bemoedigende reacties van de docent. Oprechte belangstelling van het team voor onderzoeksdoel.”

De studenten duiden dat medestudenten goede studiemaatjes waren. Deze leverden een bijdrage aan de keuze van het onderwerp en de onderzoeksvraag en gaven goede tips. De duidelijke, snelle en toegankelijke begeleiding van de docenten en tutor (o.a. mail) bleken belangrijk volgens hen. Het aanscherpen van het onderzoekskader en het onderzoeksplan werden als relevant onderwerp genoemd. Duidelijkheid en bevestiging door de docenten, mentor en directeur waren van belang evenals de positieve benadering en de feedback van de docent. Vanuit het basisschoolteam leverden de mentor, intern begeleider of directeur, naar opvatting van de studenten, een belangrijke bijdrage aan het onderzoek. Deze bijdrage kwam onder meer naar voren in het voeren van gesprekken, het geven van tips voor het vormgeven van het actieonderzoek in de praktijk en het maken van objectieve vragen voor de vragenlijst.

“Gelegenheid voor persoonlijke consultatie werkte in mijn geval heel goed, zorg ervoor dat die mogelijkheid blijft.”

“Bespreek je actieonderzoek zoveel mogelijk tussendoor met medestudenten, door interactie kom je tot andere inzichten...mogelijkheden enz.”

“Andere studenten brengen ook andere informatie in die je kunt inzetten/gebruiken tijdens het onderzoek.”

Docenten. De docenten duiden aan dat het belangrijk was om de onderzoeksdoelen concreet en klein te kiezen en te formuleren. Het denken in vragen in plaats van producten/oplossingen bleek lastig voor studenten volgens hen.

“Actieonderzoek levert kennis op, geen onderwijs.”

De docenten noemden de volgende begeleidingsinterventies van belang: stimuleren, bevestigen, operationaliseren van termen (zoals wat bedoel je met... ?), het eigen perspectief van de student verbreden, het richten van de onderzoeksvragen op de doelstelling van de school. Ten slotte de student leren onderscheid te maken tussen de conclusie uit de data-analyse en de eigen suggesties en aanbevelingen.

Tutoren. De tutoren gaven als belangrijke interventie aan het benoemen van de relatie tussen het actieonderzoek en de competenties en het geven van suggesties voor relevante literatuur.

“Coachen; ook bij tijdgebrek”

Mentoren. Naar opvatting van de mentoren werd bij een aantal studenten weinig begeleiding bij het actieonderzoek gegeven door de mentor omdat de betreffende studenten erg zelfstandig werkten. Een mentor gaf aan de student bewust de ruimte te bieden om samen met de leerlingen aan het onderzoek te werken.

Bij sommige studenten werd de begeleiding van het actieonderzoek uitgevoerd door de directeur of de intern begeleider omdat zij met het betreffende onderwerp in het team aan de slag waren, aldus de mentoren. Enkele mentoren noemden als belangrijke interventies het samen kiezen van een geschikt onderzoeksonderwerp door vooraf samen met studenten hierover te na te denken en gesprekken met hen te voeren.

Tussentijds werden, volgens de mentoren, de onderzoeksvorderingen van de student geëvalueerd en werden er oplossingen bedacht. Soms werd het proces van actieonderzoek in het team besproken. E-mail bleek een handig middel om de voortgang van student bij het onderzoek te volgen. Een mentor noemde het gesprek met de tutor/stagebegeleider een verhelderende interventie. Hierdoor werd voor deze mentor het actieonderzoek duidelijk en daardoor kon hij zijn begeleiding beter op de student afstemmen.

“Blijf bij het uitvoeren van het actieonderzoek ook actief betrokken en bespreek met de student je eigen ideeën.”

4.5 Bepalende factoren bij het begeleiden van actieonderzoek

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vraag welke factoren bepalend (stimulerend en belemmerend) zijn bij het begeleiden van actieonderzoek (onderzoeksvraag 4).

Studenten. De studenten noemden de duidelijkheid en het heldere stappenplan van de ‘studiehandleiding actieonderzoek’ als stimulerende factoren. De studenten spraken hun waardering uit over de wijze waarop de docenten hen op weg hielpen bij de start van het onderzoek en hoe ze met hen meedachten tijdens het opzetten en uitvoeren van het actieonderzoek. Ook het gegeven dat de docenten direct beschikbaar waren en veelal een snelle en goede reactie gaven op de gestelde vragen per mail.

Het enthousiasme van alle betrokkenen (docenten, tutoren, mentoren, directie en leraren van de basisschool) bij het ‘nieuwe’ onderwerp van actieonderzoek werkte stimulerend. Begeleiding van de docenten was, indien gewenst, volop aanwezig en er was consultatie van docenten en intervisie van medestudenten.

Het werken in kleine studentgroepen met een docent in de buurt voor steun, werkte prettig, aldus de studenten. Verder gaven studenten aan het als stimulerend te ervaren dat de school het uitvoeren van het actieonderzoek een waardevolle bijdrage vindt aan de ontwikkeling van de school.

“Het heldere stappenplan van de studiehandleiding. Kleine groepjes en dat er wel een docent rondloopt die er is als het nodig is. School vindt het een waardevolle bijdrage”.

De studenten noemden de opzet van het onderwijsaanbod en de ondersteunende materialen als stimulerend voor hun begeleiding. De studiehandleiding en de literatuurbundel over actieonderzoek, de fasering in stappen, het tijdpad en de input die de basisschool gaf, werden genoemd. De diverse begeleidingsmogelijkheden werkten voor studenten stimulerend. Zo hadden ze gesprekken met medestudenten/critical friends, docenten, tutoren, mentoren, directie, intern begeleiders en was er e-mailbegeleiding. Ook de 360 graden feedback die ze kregen op hun functioneren werkte volgens de studenten voor hun leerproces stimulerend.

Verder bleek het enthousiasme van zowel de directie en het basisschoolteam als van de docenten en tutoren van invloed op het uitvoeren en opzetten van het actieonderzoek door de studenten. Bevestiging van de betrokkenen en de vorderingen van het actieonderzoek werkten motiverend.

Twee studenten die samen onderzoek op dezelfde stageschool hebben gedaan, gaven aan dat samenwerken een meerwaarde biedt voor het eigen leerproces. Er is van en met elkaar geleerd. Ze gaven als suggestie dat er op twee manieren kan worden samen gewerkt namelijk twee studenten werken samen op één school aan één onderwerp en doen hiervoor ieder een eigen actieonderzoek. Of twee studenten staan ieder op een eigen school en werken samen aan een zelfde onderwerp.

“Hadden ze zo het POP ook maar geïntroduceerd.”
“Meer gelegenheid tot overleg met critical friends in elk stadium.”
“Mogelijkheid voor tussentijdse e-mailcontacten is duidelijk en overzichtelijk.”

De studenten gaven als belemmerende factoren aan dat er nog onvoldoende duidelijkheid is over de werkwijze. De begeleiding was naar hun opvatting niet altijd op het gewenste moment aanwezig/mogelijk. De studenten duidden aan (nog) meer consultatiemomenten in te lassen. De e-mailbegeleiding ervoeren ze als positief.

Wanneer de stage viel tussen de vraag per e-mail en het antwoord, kon het gebeuren dat er wel twee weken konden zitten, tussen de vraag en de mogelijkheid tot het benutten van de antwoordsuggesties. In die gevallen was dan de vraag van de student achterhaald. Eén student gaf aan persoonlijk contact te prefereren boven contact via de e-mail.

Verder duidden studenten op het eerder inbouwen van feedback om te zorgen dat het actieonderzoek op adequate wijze wordt opgezet en uitgevoerd. Wanneer het inkaderen te ver gebeurt, kan een student volgens hen soms de oorspronkelijke vraag kwijtraken. Ook werd genoemd dat twee stagedagen per week kort is om intervisie te plegen met collega's van de basisschool.

“Begeleiding is niet altijd op het gewenste moment in te schakelen.”

De meest genoemde belemmerende factor die werd genoemd was, evenals bij de belemmerende factoren bij het doen van onderzoek, de factor tijd. Twee studenten gaven aan dat ze de mentor en de directeur liever niet wilden (of durfden) te belasten met hun actieonderzoek in een periode in het jaar dat ze al veel andere activiteiten moesten uitvoeren. Door de drukte kwamen de vragenlijsten niet of te laat terug.

Ook bleek het lastig om de tijd te nemen voor intervisie en/of het vragen van feedback aldus de studenten. Studenten gaven aan dat het krijgen van ‘goede’ feedback belemmerend werkte wanneer de niveaus van functioneren in de studentengroep erg verschillend waren.

Verder bleken studenten naar hun opvatting behoefte te hebben aan bevestiging van de mentor en de directeur, maar ook van de docent. Achteraf gaven de studenten aan graag een presentatie te willen bij stap 2 en/of 3 zoals nu achteraf gebeurde bij stap 5 (zie Figuur 2). Dit delen van hun succeservaringen werkte positief volgens hen.

Eén student gaf aan het belemmerend voor haar begeleiding te ervaren wanneer de mentor afwezig was (bijvoorbeeld door ziekte) en steeds door een andere leraar werd vervangen. Om te zorgen voor een doorgaande lijn in de begeleiding, diende de student dan steeds weer opnieuw uitleg te geven over het doel, de opzet en inhoud van zijn actieonderzoek.

*“Bied meer mogelijkheid tot samenwerking.”
“Vooraf duidelijk communiceren met de basisschool wat actieonderzoek is, wat er van de school wordt verwacht, zodat hierover geen verwarring ontstaat.”*

Volgens de studenten bleken de scholen, mentoren, directeuren aanvankelijk niet goed op de hoogte te zijn van de bedoeling van het actieonderzoek en ook niet van de verwachtingen die De Kempel daarbij had met betrekking tot de begeleiding. Tien studenten gaven aan dat de vragen van de vragenlijst van het ‘onderzoek naar onderzoek’ niet door de mentoren werd begrepen en daardoor moeilijk voor mentoren was in te vullen.

Docenten. De docenten noemden als stimulerende factoren bij het begeleiden van het actieonderzoek het enthousiasme en de gedrevenheid van de studenten, evenals de (vernieuwings)thema’s die de studenten aanspreken en de readers die studenten houvast bieden.

“Enthousiasme en gedrevenheid van de studenten.”

De docenten duiden bij studenten een groeiend inzicht zien te ontstaan in de onderzoeksonderwerpen. De grote mate van aansturing van de studenten werkte volgens hen stimulerend evenals de gesprekken over de onderzoeksresultaten aan het einde van het traject. De docenten noemden voor zichzelf stimulerend dat de aangedragen thema’s een breed scala aan onderwerpen betrof. Hierdoor kregen ze zicht op de pluriformiteit van de schoolvernieuwingen in de regio zoals het beleid, de aanpak en de implementatie van de schoolvernieuwing.

De docenten gaven aan studenten die geen of geen gerichte vragen stelden als belemmerende factor te ervaren. Studenten die in de laatste fase (stap 4 en 5) van het actieonderzoek vastliepen, waren moeilijk op weg te helpen omdat de docent onvoldoende op de hoogte was van de schoolcontext. Hierdoor kan de docent de onderzoeksconclusie en aanbevelingen onvoldoende verbinden met de concrete schoolcontext.

De ‘overdosis’ e-mailcontact gaat volgens de opvatting van docenten ten koste van intervisie- en supervisietijd. De intervisie zou volgens hen effectiever kunnen verlopen wanneer de groepen kleiner van omvang (groepen van ongeveer zes studenten) waren of wanneer studenten met dezelfde onderzoeksonderwerpen worden geclusterd. Naar de opvatting van de docenten werkten de meeste studenten individueel.

Wanneer de studenten in tweetallen werkten, bleek de meerwaarde voor het opzetten en uitvoeren van het actieonderzoek groter wanneer zij zich opstelden als critical friends dan wanneer ze elkaar enkel emotioneel ondersteunden.

“Weinig of geen gerichte vragen van studenten.”

Tutoren. De tutoren noemden het enthousiasme van de studenten en de interessante vragen die de studenten stelden als stimulerende factoren in hun begeleiding. Ze noemden tijd als een belemmerende factor. Er was weinig tijd om studenten individueel aandacht te geven bij het beantwoorden van de vragen.

“Laat studenten intensief onderling samenwerken”

Mentoren. De mentoren gaven enkele stimulerende factoren bij het begeleiden aan. Wat betreft de inhoud van het onderzoek gaf een mentor aan benieuwd te zijn naar de uitkomst van het onderzoek hetgeen leidde tot het voortdurend stellen van vragen aan de student. Een andere mentor gaf aan gestimuleerd te worden in zijn begeleiding door de nieuwe ideeën die hij kreeg en door de terugkoppeling naar het team. Een mentor benadrukte dat schoolontwikkeling betekent dat het gekozen onderwerp iedereen aangaat en daardoor enthousiast raakt bij zijn begeleiding van de student.

Een andere mentor gaf aan dat het interessant was om te zien dat er beweging bij teamleden ontstaat zodra het actieonderzoek start. Een andere mentor gaf aan dat het interessant was om te zien dat actieonderzoek teamleden initieerde tot het ondernemen van activiteiten. Een mentor vond het zichtbare resultaat van actieonderzoek stimulerend om de schoolontwikkeling verder vorm te geven.

Een mentor gaf aan dat het prettig was om met de student samen na te denken over vernieuwend onderwijs, problemen te bespreken en elkaar iets te bieden te hebben.

“Kies een onderwerp wat echt nut heeft voor de school”.

De meest belemmerende factor bij het begeleiden van het actieonderzoek was ‘tijd’ volgens de mentoren. Begeleidingsgesprekken kosten tijd. Zo moeten er na schooltijd veel zaken geregeld worden, waardoor de tijd voor het bespreken van het actieonderzoek soms kort was aldus de mentoren.

Om begeleidingstijd te winnen werd op één school de begeleiding door drie personen vorm gegeven: de mentor, de intern begeleider en de directeur. Doordat de student maar twee dagen op de stageschool is, maakt hij naar opvatting van de mentoren niet alles mee betreffende de aanpak en moet de student zich er iedere week weer opnieuw in verdiepen.

Een mentor noemt als een belemmerende factor voor zijn begeleiding dat er met name bij de start van het actieonderzoek weinig duidelijk was over de bedoeling van actieonderzoek. Een mentor gaf aan weinig begeleiding te hebben gegeven omdat de student vrijwel zelfstandig functioneerde.

Een andere mentor gaf aan weinig begeleid te hebben maar dacht voor meerwaarde te kunnen zorgen wanneer hij zelf meer inbreng had gegeven.

“Ik had er liever meer van willen weten.... Dan had ik beter kunnen begeleiden en er ook meer van geleerd.”

5. Conclusies, discussie en aanbevelingen

In deze paragraaf worden de voornaamste onderzoeksresultaten en conclusies samengevat. Het onderzoek is gericht op het inventariseren van factoren die er (daadwerkelijk) toe doen bij het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek. Tevens is geïnventariseerd welke factoren bepalend (stimulerend en belemmerend) zijn bij het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek.

In de erop volgende discussie gaan we in op de betekenis van de voornaamste onderzoeksresultaten en de conclusies die op basis daarvan getrokken kunnen worden. Daarbij wordt teruggekoppeld naar de aanleiding, de doelstelling en de onderzoeksvragen. In deze discussie wordt ook ingegaan op de opzet en methode van onderzoek.

5.1 Conclusies

De aanleiding voor dit onderzoek vormde het traject ‘actieonderzoek’. Dit traject vormde het eerste traject op De Kempel waarin studenten leren actieonderzoek op te zetten, uit te voeren, te registreren, te analyseren en te rapporteren.

Het doel van dit onderzoek is een bijdrage te leveren aan de kennis van en het inzicht in het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek door studenten. Vanuit deze omschrijving en de hiervoor beschreven aanleiding en doelstelling zijn de volgende vier centrale onderzoeksvragen geformuleerd (H.1).

1. *Wat doet er (daadwerkelijk) toe bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek?*
2. *Welke factoren zijn bepalend (stimulerend en belemmerend) bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek?*
3. *Wat doet er (daadwerkelijk) toe bij het begeleiden van actieonderzoek?*
4. *Welke factoren zijn bepalend (stimulerend en belemmerend) bij het begeleiden van actieonderzoek?*

We zullen de voornaamste onderzoeksresultaten en conclusies per onderzoeksvraag samengevat hieronder weergeven.

Onderzoeksvraag 1. Antwoorden op de vraag wat er (daadwerkelijk) toe doet bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek werden verkregen uit kwalitatieve analyses van de vragenlijsten.

Door studenten, docenten, tutoren en mentoren worden een aantal factoren genoemd die er bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek toe doen. Zo benadrukken studenten en mentoren informatieverstrekking over het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek om duidelijkheid te creëren over de vormgeving en inhoud van het actieonderzoek.

Zowel studenten, docenten als mentoren duiden op het onderzoeksonderwerp inkaderen, het onderzoek klein houden en het onderzoeksplan goed formuleren. We concluderen hieruit dat dit van belang is voor een reëel uitvoerbaar en haalbaar actieonderzoek. Studenten benadrukken dat de eindpresentatie van het actieonderzoek een goed middel bleek om tot de kern van het actieonderzoek te komen, zowel voor henzelf, als voor medestudenten en het team van de basisschool. We concluderen dat studenten en mentoren communicatie met de diverse betrokkenen (zoals medestudent, directeur, interne begeleider, docent) over het actieonderzoek van belang achten om het onderzoek kwalitatief goed vorm te geven. Studenten ervaren bevestiging als een positieve impuls voor hun zelfvertrouwen.

Ten slotte gaven met name docenten aan dat actieonderzoek de manier van kijken en denken over onderwerpen omtrent schoolontwikkeling verbreedt. Voor docenten zelf betekent het begeleiden van actieonderzoek, inzicht krijgen in de processen en inhouden van de schoolontwikkeling. We concluderen dat zowel studenten als docenten leren door actieonderzoek.

Onderzoeksvraag 2. Hier ging het om de vraag welke factoren bepalend (stimulerend en belemmerend) zijn bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek.

Door studenten, docenten, tutoren en mentoren worden een aantal stimulerende factoren genoemd zoals een bijdrage leveren aan de schoolontwikkeling en het ervaren van het nut of de zin van actieonderzoek. Mentoren geven de aanvulling dat actieonderzoek specifieke informatie oplevert voor de school die je anders niet zou krijgen. Het werkt voor studenten stimulerend wanneer het team medewerking verleent aan het actieonderzoek. Studenten geven de aanvulling dat actieonderzoek bijdraagt aan de persoonlijke ontwikkeling. Ook de docenten constateren dat studenten bijzondere leerervaringen opdoen zoals een gesprek met de directeur in de directeurskamer. Docenten zien dat studenten met betekenisvolle onderwerpen aan de slag zijn waardoor eigenaarschap ontstaat.

Bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek worden door studenten, docenten, tutoren en mentoren een aantal belemmerende factoren genoemd. We concluderen dat er sprake is van tijdkort, tijdsplanning, team verleent geen medewerking, er is geen onderzoeksmentaliteit, er is geen belangstelling, gebrek aan onderzoeksvaardigheden en gebrek aan inzicht in actieonderzoek.

Onderzoeksvraag 3. Bij de derde onderzoeksvraag ging het om wat er (daadwerkelijk) bij het begeleiden van actieonderzoek toe doet.

Evenals bij de eerste onderzoeksvraag, concluderen we dat ook hier studenten en mentoren duidelijkheid over de vormgeving en inhoud van het actieonderzoek, van belang achten voor begeleiding van de studenten. Zo vinden studenten de studiehandleiding over actieonderzoek praktisch hanteerbaar.

Studenten, docenten, tutores en mentores noemen op vergelijkbare wijze de volgende begeleidingsinterventies van belang zoals toegankelijkheid, oprechte belangstelling, bemoedigende reacties, voeren van gesprekken, doorvragen, kritisch meedenken en feedback geven. Deze interventies van studenten, docenten, tutores, mentores, teamleden, directeur, intern begeleider bevorderen bij de student het maken van bewuste keuzen en het aanscherpen van de onderzoeksvragen en het onderzoeksplan. De interventies leveren bruikbare handvatten op voor de vormgeving en inhoud van het onderzoek.

We concluderen dat studenten in het bijzonder het aanscherpen van het onderzoeksplan en het onderzoekskader als voornamelijk begeleidingsinterventies van docenten en tutores noemen, terwijl mentores het geven van tips voor het vormgeven van het actieonderzoek in de praktijk noemen. De docenten gaven aan hun begeleiding vooral te richten op het klein houden van de doelen van onderzoek (zie ook onderzoeksvraag 1) en de student leren denken in (onderzoeks)vragen in plaats van direct oplossingsgericht denken.

De tutores richten zich bij het begeleiden vooral op de relatie tussen het actieonderzoek en de te behalen competenties en op het gebruik van relevante literatuur. De mentores noemen het kiezen van een geschikt onderzoeksonderwerp, evenals het tussentijdse evalueren van de onderzoeksvorderingen, aandachtspunten in de begeleiding.

Onderzoeksvraag 4. Bij deze vraag ging het erom na te gaan welke factoren bepalend (stimulerend en belemmerend) zijn bij het begeleiden van actieonderzoek.

Zowel door studenten, docenten, tutores als mentores wordt het enthousiasme van alle betrokkenen genoemd als stimulerende factor bij de begeleiding van de student.

Dit enthousiasme is volgens hun perceptie van invloed op het uitvoeren en opzetten van het actieonderzoek door de student (vergelijkbaar met 'oprechte belangstelling, bemoedigende reacties' bij onderzoeksvraag 3).

Studenten noemen verder als stimulerende factoren het door docenten direct op weg helpen bij de start van het actieonderzoek en tijdens het opzetten en uitvoeren van het actieonderzoek, het geven van snelle en goede reacties en het direct beschikbaar zijn van docenten bij hulpvragen. Docenten spreken op vergelijkbare wijze over het in grote mate aansturen van studenten als stimulerende factor in de begeleiding.

Daarnaast duiden studenten, maar ook mentores het als stimulerend te ervaren dat de basisschool het actieonderzoek beschouwt als een waardevolle bijdrage aan de schoolvernieuwing (vergelijkbaar met 'het ervaren van het nut of de zin van actieonderzoek' bij onderzoeksvraag 2). Evenals bij onderzoeksvraag 3 concluderen we ook hier dat de vele verschillende vormen van begeleiding van de diverse betrokkenen als stimulerende factor genoemd. Zowel studenten als docenten ervaren het stimulerend wanneer twee studenten samen actieonderzoek uitvoeren op een zelfde school. Naar hun perceptie biedt het samen onderzoeken meerwaarde voor het leerproces van de student; er wordt van en met elkaar geleerd.

We concluderen dat zowel docenten als mentores aangeven zelf te leren van (hun begeleiding van) het actieonderzoek. De mentores spreken over het samen met de student nadenken en elkaar iets kunnen bieden aangaande het actieonderzoek en de schoolvernieuwing. De docenten geven aan dat zij door het begeleiden van studenten met een breed scala aan onderzoeksonderwerpen, op deze manier zelf zicht krijgen op de pluriformiteit van de schoolvernieuwingen in de regio.

Evenals bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek (zie onderzoeksvraag 2), concluderen we dat bij het begeleiden van actieonderzoek door zowel studenten, docenten, tutoren als mentoren de factor tijd als belemmerend wordt ervaren. Studenten duiden dit bijvoorbeeld als het niet willen (of durven) belasten van de mentor, directeur of intern begeleider in een drukke schoolperiode door tijd van hen te vragen voor intervisie of feedback. Mentoren duiden dit als het moeilijk kunnen plannen van de begeleiding van de student naast allerlei andere activiteiten.

Terwijl bij de eerste onderzoeksvraag het creëren van duidelijkheid over de vormgeving en inhoud van het actieonderzoek er toe doen, concluderen we dat de tegenhanger 'onduidelijkheid' en onbekendheid met actieonderzoek een belemmerende factor is in het begeleiden van het actieonderzoek.

De docenten ervaren het als belemmerend in hun begeleiding wanneer studenten niet tot concrete specifieke begeleidingsvragen komen. Wanneer studenten bij stap vier en vijf van het actieonderzoek (zie Figuur 2) vastlopen, is het feit dat ze weinig of niet op de hoogte zijn van de situaties in de betreffende basisschool, voor de docenten een belemmerende factor. Voor de docenten blijkt e-mail een goed begeleidingsmiddel, maar door de grote hoeveelheid aan vragen per e-mail werkt het toch belemmerend.

Ten slotte concluderen we dat zowel docenten als studenten belemmerende factoren noemen met betrekking tot de intervisiegroepen van studenten. Terwijl de docenten een omvang van meer dan zes studenten belemmerend noemen, noemen studenten een te groot verschil in denkniveau tussen studenten een belemmerende factor in het begeleiden van elkaar.

5.2 Discussie

In deze discussieparagraaf bespreken we op de eerste plaats de betekenis van de getrokken onderzoeksconclusies en consequenties van de onderzoeksresultaten. Tevens plaatsen we enkele opmerkingen waarmee we enerzijds de sterke inhoudelijke kanten van het onderzoek belichten terwijl we anderzijds ook enkele kritische kanttekeningen erbij geven.

De conclusies van de onderzoeksresultaten laten zien dat voor het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek duidelijkheid voor alle betrokkenen van belang is. Actieonderzoek vergt specifieke kennis, vaardigheden en een attitude op het vlak van (het begeleiden van) onderzoek.

Een verklaring voor het gegeven dat zowel studenten, docenten, tutoren en mentoren belang hechten aan duidelijkheid heeft te maken met het gegeven dat actieonderzoek voor alle betrokkenen vrijwel nog een onbekend fenomeen is. Er zijn nog nauwelijks tot geen ervaringen opgedaan met het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek door studenten omdat dit voorheen geen onderdeel uitmaakte van het curriculum van de opleiding. Dit betekent dat er 'al doende' ervaring wordt opgedaan met (het begeleiden van) het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek. Voor de derdejaars deeltijdstudenten betekent dit dat zij ook niet stapsgewijs vanaf pabo-1 konden worden voorbereid op het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek.

Ondanks het gegeven dat docenten en tutoren zelf kennis van en ervaring hebben met het opzetten en uitvoeren van onderzoek vanuit hun eigen opleiding, vraagt het begeleiden van actieonderzoek ook van hen nieuwe (begeleidings)competenties.

Ten slotte betekent het voor mentoren, die zelf nog nauwelijks tot geen ervaring hebben met het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek, dat zij geconfronteerd worden met een complexe taak namelijk het begeleiden van actieonderzoek.

Een volgende opmerking plaatsen we bij de vergelijking van de onderzoeksfasen van het proces van kennis creëren met de stappen uit het stappenplan van actieonderzoek (zie Tabel 2). Opvallend in de vergelijking van de beide onderzoeksmodellen is dat bij actieonderzoek de termen ‘gemeenschappelijk’ en ‘gezamenlijk’ ontbreken. Bij het proces van kennis creëren, worden deze termen gehanteerd bij fase 1 ‘het formuleren van een *gemeenschappelijk* probleem of uitdaging’, fase 3 ‘*gezamenlijke* betekenisverlening’ en fase 4 het (*gezamenlijk*) bepalen van consequenties voor ontwikkeling.

In dit onderzoek stond (de begeleiding van) de opzet en uitvoer van actieonderzoek, zoals die in het onderwijsarrangement was vorm gegeven door de docenten, centraal. Dit betekent dat vermoedelijk minder aandacht is uitgegaan naar het onderzoek als collectief proces (zie H.2). Het onderzoek was ook niet specifiek gericht op het achterhalen of de onderzoeksfasen van het proces van kennis creëren, herkenbaar waren in de stappen van het actieonderzoek. Zo is bijvoorbeeld niet onderzocht of de student en de betrokkenen op de school een gemeenschappelijk probleem of uitdaging hadden geformuleerd.

Wel bleek dat het actieonderzoek zowel gericht moest zijn op het (eigen) handelen van de student als wel moest aansluiten bij vernieuwingsprocessen in de eigen (stage)school (zie H.2). Hieruit kunnen we veronderstellen dat een goede match tussen de ontwikkeling van de student en die van de school, de kansen vergroot op actieonderzoek als collectief proces. Verder kwam uit de onderzoeksresultaten naar voren (zie § 5.1 conclusies onderzoeksvraag 4) dat zowel studenten als docenten het als stimulerend ervaren wanneer twee studenten samen actieonderzoek uitvoeren op een zelfde school. Een andere suggestie die twee studenten zelf gaven was dat twee studenten samen werken aan een zelfde onderzoeksonderwerp terwijl ze ieder op een andere school staan (§ 4.5). Deze mogelijkheden om twee studenten te laten samenwerken vergroot wellicht ook de kansen om het actieonderzoek van de studenten als collectief proces te laten ervaren.

Ten slotte willen we enkele opmerkingen plaatsen ten aanzien van de gekozen onderzoeksopzet. De kracht van de gekozen onderzoeksopzet is volgens ons de wijze hoe de data samen met de studenten, docenten en tutores zijn verzameld en verwerkt (zie § 3.2 en § 3.3). Zo werden de individuele antwoorden van de betrokkenen op de vragen van de vragenlijst, door de eigen groep samengevat. Bij de studenten werden de drie groepsverslagen door de drie onderzoekers samengevat in een totaalverslag en teruggekoppeld naar alle studenten ter goedkeuring. Deze werkwijze borgt naar ons idee de gezamenlijke betekenisverlening van de onderzoeksresultaten.

Een andere sterke kant van het onderzoek is dat de verkregen antwoorden vanuit een kwalitatief oogpunt konden worden onderzocht vanuit vier perspectieven: het perspectief van studenten, docenten, tutores en mentoren. Hierdoor worden alle perspectieven van alle bij actieonderzoek betrokken deelnemers, meegenomen bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen over het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek.

Opvallend was de geringe respons van mentoren. Ondanks het schriftelijk en telefonisch benaderen van de mentoren door de onderzoekers, kwam er respons van acht van in totaal 28 mentoren.

Het is naar onze opvatting van belang na te gaan wat mogelijke motieven van mentoren kunnen zijn om niet deel te nemen aan een vragenlijst of mentorenbijeenkomsten zodat we inzicht in de redenen hiervan krijgen. Tevens is van belang na te gaan op welke wijze we mentoren kunnen stimuleren voor actieve deelname. Evenals in ons vorig onderzoeksverslag staat vermeld, gaan we uit van de opvatting dat de mentor een sleutelrol vervult in het proces van kennis creëren (Geldens et al., 2004). Deze rol vervult de mentor als mediator zowel voor collega's en leerlingen op de basisschool als wel voor studenten en docenten van de opleiding. Voor het 'kantelen van kennis' zowel op de basisschool als op de opleiding, is de mentor daarmee een cruciale actor.

Ten aanzien van de opzet van het onderzoek is echter ook een drietal kanttekeningen te plaatsen. De eerste kanttekening betreft een vraag van de vragenlijst die voor 40% van de mentoren onduidelijk bleek. Het betrof de vraag: "Noteer je belangrijkste leermomenten en geef aan waarom."

Voor de betreffende mentoren bleek bij deze vraag onduidelijk of ze leermomenten van hun studenten moesten noemen of leermomenten van zichzelf. Terwijl het ging om leermomenten van zichzelf bij het begeleiden van actieonderzoek, hebben de meeste mentoren leermomenten van studenten genoemd. Hierdoor konden de antwoorden op deze vraag niet in de onderzoeksresultaten worden meegenomen.

De tweede kanttekening heeft betrekking op de tutoren als actoren. Opvallend is dat tutoren beduidend minder uitspraken hebben gedaan over het opzetten, uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek waardoor dit perspectief enigszins onderbelicht is gebleven in dit onderzoek. Dit kan worden verklaard vanuit het gegeven dat ze minder bij de studenten betrokken waren omdat de docenten en de mentoren van de basisschool de begeleiding voornamelijk hebben vorm gegeven. Een andere verklaring kan zijn dat een van de twee tutoren ook de rol van docent heeft vervuld en vanuit deze rol meer de vragen van de vragenlijst kon beantwoorden dan vanuit haar rol als tutor.

De derde en tevens laatste kanttekening heeft betrekking op het tijdstip waarop dit onderzoeksverslag verschijnt. Omdat in het schooljaar 2006-2007 niet alleen de derdejaars deeltijdstudenten opnieuw actieonderzoek gaan opzetten en uitvoeren, maar nu alle voltijd en deeltijd derde- en vierdejaars actieonderzoek gaan opzetten en uitvoeren, was het streven om de onderzoeksresultaten in het begin van dit schooljaar te presenteren op De Kempel. Met name door de werkzaamheden rondom de uitbreiding van het aantal pilotscholen van de Kempelkenniskring, is dit niet gelukt. Als tussenoplossing zijn de ruwe onderzoeksresultaten gerapporteerd naar de docenten die in dit schooljaar studenten gaan begeleiden met het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek.

5.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de onderzoeksresultaten kunnen we enkele aanbevelingen geven ten aanzien van het opzetten en uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek. In paragraaf 5.3.1 geven we aanbevelingen ten aanzien van het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek (onderzoeksvragen 1 en 2) en in paragraaf 5.3.2 over het begeleiden bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek (onderzoeksvragen 3 en 4).

De aanbevelingen zijn gericht op de verschillende actoren die een rol spelen bij het opzetten, uitvoeren of begeleiden van actieonderzoek: studenten, docenten en tutoren van de lerarenopleiding en mentoren, collega's en directie van de basisschool.

5.3.1 Aanbevelingen voor het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek

Aanbevelingen voor de lerarenopleiding, basisschool en student

- ✓ Zorg voor een goede match (kansen en mogelijkheden) tussen de schoolontwikkeling en de persoonlijke ontwikkeling en de interesse (eigenaarschap) van de student. Dit vraagt om een open communicatie tussen de tutor, student en mentor/directeur om elkaars verwachtingen op elkaar af te stemmen.

Aanbevelingen voor de lerarenopleiding

- ✓ Maak actieonderzoek deel van het opleidingscurriculum. Actieonderzoek opzetten en uitvoeren leidt tot klassenoverstijgende activiteiten voor studenten en vraagt om (de ontwikkeling van) communicatieve en onderzoeksvaardigheden.
- ✓ Actieonderzoek vraagt zowel onderzoeks- als begeleidingscompetenties van docenten. Stimuleer docenten om zich te professionaliseren in het zelf opzetten en uitvoeren van (actie)onderzoek. Stimuleer docenten om zich te professionaliseren in het begeleiden van studenten die actieonderzoek opzetten en uitvoeren. Dit laatste draagt voor docenten tevens bij aan het op de hoogte blijven van onderwijsvernieuwingen.
- ✓ Zorg voor een doorgaande lijn m.b.t. onderzoekscompetenties (kennis, houding en vaardigheden) van studenten door de gehele opleiding. Zo dient de student vanaf de propedeuse stapsgewijs worden voorbereid op het uiteindelijk zelfstandig kunnen opzetten en uitvoeren van praktijkgericht (actie)onderzoek.
- ✓ Zorg ervoor dat studenten hun onderzoek verrichten binnen de actualiteit waar de school, qua vernieuwing en ontwikkeling mee bezig is; zorg voor authentiek leren. Actieonderzoek doen in de reële schoolsituatie en in communicatie met collega's zorgt voor zin in leren van de student en bevordert de intrinsieke motivatie ("je bent echt iets aan het doen!").
- ✓ Laat ruimte om actieonderzoek in tweetallen op te zetten en uit te voeren. Dit stimuleert het samen leren en samen kennis creëren. De wederzijdse betrokkenheid in tweetallen is groter dan de bijdrage van de 'critical friends' in de intervisiegroepen.
- ✓ Creëer voor studenten duidelijkheid in de opdracht van actieonderzoek, de gevraagde kennis en vaardigheden. De studiehandleiding dient duidelijkheid te verschaffen aan studenten, mentoren, tutoren en docenten. In het liggende informatieaanbod (studiehandleiding) dienen het doel en de eisen van de presentatie beter voor de studenten en docenten te worden beschreven.

- ✓ Zorg dat basisscholen goed op de hoogte zijn van wat actieonderzoek is en vraagt van de basisschool. Zorg dat ook de student duidelijk met school hierover communiceert.
- ✓ Informeer basisscholen over de toegevoegde waarde die studenten kunnen hebben voor de school door het doen van (schoolvernieuwings)onderzoek.
- ✓ Plan tussentijds en aan het eind van het traject presentatietijd in. Door actieonderzoek te presenteren worden ze ‘gedwongen’ tot de kern van het onderzoek te komen. Een tussentijdse presentatie is geschikt om de kwaliteit van het leerproces te verhogen en daarmee samenhangend de kwaliteit van het onderzoek.

5.3.2 Aanbevelingen voor het begeleiden van actieonderzoek

Aanbevelingen voor de begeleiding door medestudent

- ✓ Intervisie met medestudenten (‘critical friends’), in kleine groepen van drie of vier studenten, is een goede werkvorm voor actieonderzoek.
- ✓ Stel studentgroepen samen op basis van verwante onderzoeksonderwerpen. Dit vergroot de wederzijdse betrokkenheid op elkaar.

Aanbevelingen voor de begeleiding door medestudent en docent

- ✓ Geef de student ondersteuning bij het zoeken van relevante informatie en theorie over het betreffende schoolontwikkelingsonderwerp.
- ✓ Moedig de student aan een wezenlijke bijdrage te leveren aan de schoolontwikkeling. Dit draagt bij aan betekenisverlening aan, en zelf eigenaar zijn van, het actieonderzoek.

Aanbevelingen voor de begeleiding door docent en tutor

- ✓ Schenk gedurende de opzet en uitvoering van het actieonderzoek aandacht aan de planning en het tijdpad van de onderzoeksactiviteiten van de student.
- ✓ Houd het onderwerp van (actie)onderzoek klein/smal zodat de student alle fasen van de onderzoekscyclus in de beschikbare tijd kan doorlopen.
- ✓ Versta de kunst van het stellen van goede vragen.
- ✓ Leer de student de competentie ‘omgang met collega’s’ (waarbinnen actieonderzoek wordt geëist) in relatie te brengen met de overige Kempelcompetenties.
- ✓ Reageer binnen twee werkdagen op vragen (e-mails) van studenten.
- ✓ Plaats onderzoeksdata, -analyses en -resultaten in een breder perspectief. Benut de helikopterview.

Aanbevelingen voor de begeleiding door docent

- ✓ Investeer in de begeleiding van de student bij het opzetten van een goed onderzoeksplan. Dit leidt in het vervolgtraject tot meer zelfsturing.
- ✓ Plan het aanbod van actieonderzoek bij voorkeur na de herfstvakantie of na de kerstvakantie. Zo hebben studenten voldoende tijd om het actieonderzoek zo veel mogelijk aaneengesloten op te zetten en uit te voeren.
- ✓ Neem in de opzet van het onderwijsaanbod, structureel consultatietijd en supervisie met docenten mee. Dit blijken effectieve werkvormen voor actieonderzoek.

- ✓ Ondersteun studenten tijdens het actieonderzoek om meer probleemgericht in plaats van oplossingsgericht te denken. Dit bevordert de ontwikkeling van een onderzoeksattitude.
- ✓ Ondersteun de student om op een correcte, objectieve wijze de onderzoeksresultaten op de school terug te koppelen zodat deze een constructieve bijdrage leveren aan de schoolontwikkeling.
- ✓ Neem als docent naast een coachende rol, een adviserende rol aan wanneer dit past bij de gevraagde sturing (ontwikkeling) van de student.

Aanbevelingen voor de begeleiding door mentor, collega's en directeur van de basisschool

- ✓ Bied actief ruimte binnen de schoolorganisatie voor het onderzoek van de student. Draag bij aan het verzamelen van de onderzoeksdata. Neem de onderzoeksresultaten mee in de vervolgstappen van de schoolontwikkeling.
- ✓ Maak structureel tijd voor overleg met de student.
- ✓ Versta de kunst van het stellen van goede vragen.

Ten slotte komen we terug op onze eerste aanbeveling (§ 5.3.1) namelijk om te zorgen voor een goede match (kansen en mogelijkheden) tussen de schoolontwikkeling en de persoonlijke ontwikkeling en de interesse (eigenaarschap) van de student. Pas dan kan er sprake zijn van een leerwerkgemeenschap en kan leren van alle betrokkenen plaatsvinden.

Leren in leerwerkgemeenschappen, samen kennis creëren en samen onderzoek doen is mogelijk bij competentiegericht onderwijs. Deze kans zouden de opleiding, de basisschool en de student met beide handen moeten aangrijpen.

Woord van dank

De resultaten van dit vooronderzoek zijn tot stand gekomen dankzij de medewerking van velen. De auteurs noemen daarbij allereerst de leden van het CvB en COO. Mede doordat zij de docenten de vrijheid van handelen gaven, hebben de docenten een gemeenschappelijk eigenaarschap kunnen ervaren voor de opzet en vormgeving van het onderzoek.

Ook bedanken zij hun collega-docenten van De Kempel Hilde Douma, Mirjam Wouters-van Tilburg en Erik Zagwijn, voor hun bereidheid en inzet om het onderwijsarrangement inhoud en vorm te geven. De tutoren Frank Coenders en Hilde Douma bedanken zij voor hun begeleiding van de studenten bij het opzetten en uitvoeren van het actieonderzoek.

Verder is dank verschuldigd aan de derdejaars deeltijdstudenten: Martijn van Apswoude, Judith Blanjaar, Irmgard van den Broek, Marike van der Burgt, Inge Daanen, Leony van Dam, Maureen Derks, Lisette van de Eijnden, Judith de Greef, Yvonne van de Heijden, Yvonne van der Heyden, Aquilien Joosten, Ellen van Kerkhof, Annemarie Koenen, Doreen van Leest, Annemieke Manders, Helma van Meijl, Tina Peters, Marjan Renders, Anet Roozen, Anke Timmers, Rian Verberne en de acht mentoren voor het aanleveren van de databronnen en voor de feedback op de vragenlijst.

Ten slotte bedanken de auteurs Marjan Vermeulen, Jos Castelijns, Bob Koster, lectoren van het Interactumlectoraat en Herman Popeijus, lector van het Kempellectoraat die de wijze van het analyseren van de onderzoeksdata steeds met hen hebben doorgesproken en die het hele manuscript hebben meegelezen en van positief-kritische opbouwende feedback hebben voorzien.

6. Literatuur

- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen*. Bussum: Dick Coutinho.
- Boonstra, J. J. (2002). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. inaugurele rede, Vossiuspers AUP, Amsterdam.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2004). *Kantelende kennis, integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Utrecht: Educatieve Federatie Interactum.
- De Corte, E., Greer, B., & Verschaffel, L. (1996). Mathematics teaching and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 491-549). New York: Macmillan.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dixon, N. M. (2002). *De organisatie leercyclus. Hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Dochy, F., & Mc Dowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L., & Bergen, T. C. M. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), 15-22.
- Geldens, J. J. M., Himbergen, M., & Steinfort, R. (2004, 10 november). *Op zoek naar (leer)behoeften van Pabo-studenten. Kenniskringonderzoek naar (leer)behoeften van derdejaars studenten van Pedagogische Hogeschool De Kempel*. Paper presented at the conferentie 'Kantelende kennis', Helmond.
- Jong, F. P. C. M. d., & Biemans, H. (1998). Constructivistisch onderwijs. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijskundig Lexicon* (3 ed., pp. 67-85). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Engewood Cliffs: Prentice Hall.
- Peters, V. (1995). De case-study. In H. Hüttner, Renckstorf, K., Wester, F. Houten (Ed.), *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap* (pp. 586-607). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Ponte, P. (2002a). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. proefschrift Universiteit Leiden, Garant, Leuven.
- Ponte, P. (2002b). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actie-onderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: H. Nelissen B.V.
- Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Coenders, F. J. L., & Venrooij, A. J. v. (2005). *Leren in leerwerk gemeenschappen. Samen kennis delen is samen kennis vermenigvuldigen in voortdurende verandering* (lectoraatsplan). Helmond: Hogeschool De Kempel.
- Simons, R. J., & Ruijters, M. C. P. (2001). Work-related learning: elaborate, expand and externalise. In W. J. Nijhof & L. F. M. Nieuwenhuis (Eds.), *The dynamics of VET en HRD systems*. Enschede: Twente University press.
- Vreugdenhil, K. (2000). *Samen opleiden. Facetten van het Kempelconcept voor opleidingsonderwijs*. Meppel: Giethoorn-Ten Brink.
- Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Wierdsma, A. F. M. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.

Bijlage A (Vragenlijst)

Gevraagde gegevens	Invullen				
Naam student:	Naam tutor:		Naam mentor(en):		
Stageschool	Naam: Plaats:				
Schoolvernieuwingsonderwerp					
Doelen actieonderzoek					
Onderzoeksvragen actieonderzoek					
Stappenplan actieonderzoek	Stap 1 beginsituatie verkennen: oriëntatie op schoolvernieuwing	Stap 2 doelen vaststellen en onderzoeksvragen formuleren (literatuurstudie)	Stap 3 onderzoeksplan uitwerken	Stap 4 plan uitvoeren: dataverzameling en verwerking	Stap 5 samenvatting: conclusies, aanbevelingen en reflectie op het onderzoek
	Stap 1 en 2 leiden tot product 1: <i>het onderzoekskader</i>		Stap 3 leidt tot product 2: <i>het onderzoeksplan</i>	Stap 4 en 5 leiden tot product 3: <i>de casestudy</i>	
1. Noteer je <i>belangrijkste leermomenten</i> en geef aan <i>waarom</i> .					
2. Noteer de <i>belangrijkste interventies van je begeleiders (medestudent, mentor, teamlid, directeur, tutor, docent, ...)</i> en geef aan <i>waarom</i> .					
3. Wat is de <i>meest stimulerende</i> factor bij het <i>opzetten en uitvoeren</i> van actieonderzoek? Geef aan <i>waarom</i> .					
4. Wat is de <i>meest belemmerende</i> factor bij het <i>opzetten en uitvoeren</i> van actieonderzoek? Geef aan <i>waarom</i> .					
5. Wat is de <i>meest stimulerende</i> factor bij het <i>begeleiden</i> van actieonderzoek? Geef aan <i>waarom</i> .					
6. Wat is de <i>meest belemmerende</i> factor bij het <i>begeleiden</i> van actieonderzoek? Geef aan <i>waarom</i> .					

Versie voor student

Geef een tip voor jezelf	Geef een tip voor je medestudent
Geef een tip voor De Kempel (tutor, docent, ...)	Geef een tip voor de basisschool (mentor, teamlid, directeur, ...)

Versie voor docent en tutor

Geef een tip voor jezelf	Geef een tip voor je collega
Geef een tip voor de student	Geef een tip voor de basisschool (mentor, teamlid, directeur, ...)

Versie voor mentor

Geef een tip voor jezelf	Geef een tip voor je collega
Geef een tip voor de student	Geef een tip voor De Kempel (tutor, docent, ...)