

De ontwikkeling van professionele kennis via actieonderzoek door docenten en de begeleiding daarvan door opleiders

P. Ponte, J. Ax, D. Beijaard en Th. Wubbels¹

Samenvatting

Dit artikel beschrijft de opzet en resultaten van een onderzoek naar de ontwikkeling van professionele kennis via actieonderzoek door docenten, en de invloed die de begeleiding daarop heeft. Bij professionele kennis via actieonderzoek verkregen, gaat het om inzichten die docenten zelf ontwikkelen. Het theoretisch beschrijvingskader van het onderzoek legt een verbinding tussen de Angelsaksische 'Action Research'-traditie en de Duitse 'Allgemeine Didaktik'. Het onderzoek is opgezet als een beschrijvende en exploratieve casestudie. De casus bestond uit zeven groepjes docenten op zes scholen. Deze groepjes werden gedurende twee jaar begeleid door vier docenten van twee lerarenopleidingen. Uit de resultaten blijkt dat de docenten zich aanvankelijk vooral richtten op kennis over wat zij zouden willen doen (verschijnselen) en nauwelijks op wat zij daarmee zouden willen bereiken (werkingen). Zij richtten zich aanvankelijk dus vooral op wat wenselijk is om te doen en niet op wat zij feitelijk doen. Dit betekent dat docenten uit zichzelf vooral kennis ontwikkelen op het technologisch kennisgebied en nauwelijks op het empirisch en ideologisch kennisgebied. Uit de resultaten blijkt echter ook dat docenten kennis op alle drie gebieden gaan ontwikkelen, naarmate begeleiders daar meer aandacht aan gaan besteden.

1 Inleiding

Het onderzoek waarover in dit artikel gerapporteerd wordt, was onderdeel van een project waarbij docenten in het secundair onderwijs met behulp van actieonderzoek trachtten inzicht in hun eigen praktijk te verkrijgen en hun eigen praktijk systematisch te verbeteren (Ponte, 2002a). Bij professionele kennis via actieonderzoek verkregen, gaat het om in-

zichten die docenten zelf ontwikkelen. Deze inzichten moeten worden onderscheiden van (door anderen ontwikkelde) algemene kennis, waarover docenten bij de uitoefening van hun beroep ook beschikken. Actieonderzoek wordt opgevat als een strategie waarmee docenten zichzelf kunnen professionaliseren. Zij doen dat door met behulp van methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek te reflecteren op hun eigen praktijk en door op basis van de zo verkregen inzichten hun eigen praktijk systematisch te verbeteren. Bij actieonderzoek in het project stonden vier uitgangspunten centraal (zie Ponte, 2002b, voor een uitgebreide beschrijving van de werkwijzen voor actieonderzoek):

- Actieonderzoek is gericht op het eigen handelen van docenten en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.
- Bij actieonderzoek reflecteren docenten op basis van (door hen zelf) systematisch verzamelde informatie.
- Actieonderzoek gebeurt in dialoog met collegae binnen en buiten de school.
- Bij actieonderzoek worden leerlingen (of andere doelgroepen van het eigen handelen) gebruikt als belangrijke bron van informatie.

Het idee dat docenten hun eigen handelen kunnen verbeteren via actieonderzoek is ingegeven door de gedachte dat bij het uitvoeren van actieonderzoek de ontwikkeling en het gebruik van professionele kennis met elkaar interacteren. De ontwikkeling en het gebruik van deze kennis zijn onderdeel van één cyclisch proces waar docenten zelf verantwoordelijk voor zijn: zij passen kennis toe en op basis daarvan ontwikkelen zij weer nieuwe kennis, die zij vervolgens weer toepassen, enzovoort. Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen de "kennisagenda" van academici en de "kennisagenda" van docenten (Eraut, 1994; Fenstermacher, 1994; Hoyle & John, 1995; Dolk, 1997; Sachs, 1997). Academici zijn gericht op het ontwik-

kelen van algemene kennis over delen van de werkelijkheid, terwijl docenten gericht zijn op het ontwikkelen van kennis over hoe in specifieke, complexe en onvoorspelbare situaties te handelen.² Professionele kennis bestaat in deze visie volgens Elliott (1991) uit 'practical wisdom' c.q. inzicht waarmee docenten in staat zijn om onderwijskundige en pedagogische doelstellingen in de praktijk te realiseren.

Met deze opvatting over actieonderzoek en professionele kennis wordt aangesloten bij een lange en nog steeds actuele traditie binnen en buiten het onderwijs. Belangrijke grondleggers van deze - met name Angelsaksische - traditie zijn onder andere Dewey (1929/1984)³, Lewin (1946), Stenhouse (1975), Carr en Kemmis (1986/1997), Grundy (1987/1995), Elliott (1991) en Tabachnick en Zeichner (1991). Er is over actieonderzoek de afgelopen decennia dan ook veel gepubliceerd. Opvallend is echter dat er niet of nauwelijks systematisch onderzoek is gedaan naar de ontwikkeling van professionele kennis via actieonderzoek door docenten en ook niet naar de begeleiding daarvan. De onderhavige - beschrijvende en exploratieve - casestudie wil aan het opvullen van deze lacune een bijdrage leveren. De casus bestond uit zeven groepjes docenten op zes scholen. Zij werden gedurende twee jaar begeleid door vier docenten van twee lerarenopleidingen.

De algemene vraagstelling van dit artikel betreft de mate waarin en de wijze waarop docenten via actieonderzoek professionele kennis ontwikkelen, en de mate waarin en de wijze waarop de begeleiding daarop van invloed is. Deze vraagstelling wordt in paragraaf 2 nader gespecificeerd met behulp van een theoretisch beschrijvingskader (zie ook Ponte, 2002a). Het beschrijvingskader sluit aan bij het begrip *praxis* uit de literatuur over de ontwikkeling van professionele kennis (Grundy, 1987/1995; Carr & Kemmis, 1986/1997; Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000). Dit begrip wordt hier onder andere uitgewerkt aan de hand van het model voor de Allgemeine Didaktik und unterrichtliche Praxis van Riedel (1977). Zijn model betreft de didactiek als wetenschap. Riedels model blijkt echter ook bruikbaar bij het specificeren van de ontwikkeling van professionele

kennis via actieonderzoek door docenten. Omdat zijn model - in de lijn van de Duitse didactische traditie - gericht is op de opleidingsdidactiek, blijkt het tevens bruikbaar bij de specificering van de begeleiding daarvan.

2 Het theoretisch beschrijvingskader

2.1 Ontwikkeling van professionele kennis via praxis

Riedel (1977) beschrijft professionele kennis als inzicht van de doelbewust en zelfverantwoordelijk handelende docent. Deze kennis ontwikkelt de docent via praxis. Praxis moet onderscheiden worden van algemene kennis op basis van theorie (modelmatige voorstellingen van de onderwijswerkelijkheid) en *techne* (potentieel aan vaardigheden en inzichten). Bij de laatste twee gaat het niet om inzicht van de concreet handelende docent, maar om het *weten* op zich, een *weten* dat de docent zich kan hebben eigen gemaakt voordat er überhaupt gehandeld wordt.

In de onderwijskundige literatuur wordt nauwelijks onderscheid gemaakt tussen theorie en *techne* (zie bijvoorbeeld Kessels & Korthagen, 1996). Dit komt volgens Riedel, omdat het in beide gevallen gaat om systematische kennis, dat wil zeggen om kennis over regelmatigheden. Bij theorie betreft dat kennis over hoe in bepaalde situaties verschijnselen met elkaar samenhangen (bijvoorbeeld: uit onderzoek blijkt dat leerlingen in het algemeen beter met elkaar leren discussiëren, naarmate zij zich veiliger voelen). Bij *techne* gaat het om kennis over wat er in bepaalde situaties gedaan zou kunnen worden (bijvoorbeeld: op basis van onderzoek worden verschillende maatregelen genoemd die in het algemeen effectief zijn bij het creëren van een veilig leerklimaat).

Voor het onderwijs is het van belang dat zowel *techne* als *praxis* bedoeld zijn om direct invloed uit te oefenen op de praktijk. Bij *techne* gaat het echter om algemene kennis over het uitoefenen van invloed zonder de noodzaak om over het doel daarvan verantwoording af te leggen, terwijl die verantwoording bij *praxis* juist centraal staat (bijvoorbeeld: ik vind het belangrijk dat leerlingen in mijn klas zich veilig voelen en zij

hebben daar recht op. Ik vraag me dan ook af wat ik concreet heb gedaan om een veilig klimaat te scheppen. Heeft dat wat ik deed wel het gewenste effect gehad?). Bij praxis gaat het dus om het realiseren van een doel waarover verantwoording wordt afgelegd. Dit betekent dat professionele kennis via praxis wordt ontwikkeld door doelbewust in te grijpen in de werkelijkheid van anderen. Docenten proberen immers hun leerlingen iets te leren. Dat “proberen iets te laten leren” is verbonden met keuzes ten aanzien van wat en hoe er geleerd moet worden (bijvoorbeeld: het is belangrijk dat leerlingen leren te discussiëren en het is belangrijk dat leerlingen dat doen door naar elkaars argumenten te vragen en te luisteren). Bij het maken van die keuzes kan gebruik gemaakt worden van theorie en techné, maar daarmee is het toepassen van theorie of techné op zich nog geen praxis. Praxis ontstaat pas in een - in tijd en ruimte afgegrensde - situatie, waarin doelbewust en zelfverantwoordelijk gehandeld wordt (zie ook Fenstermacher, 1994; Kessels & Korthagen, 1996; Sachs, 1997). Inzicht in dat doelbewust en zelfverantwoordelijk handelen ontstaat via interactie tussen de verschillende actoren en is daarmee principieel niet overdraagbaar door simpel te vertellen of uit te leggen. Met andere woorden: professionele kennis ontstaat in een situatie waarin docenten in interactie met hun leerlingen (of collegae) bepaalde onderwijskundige en pedagogische normen en waarden proberen te realiseren. Docenten kunnen algemene kennis gebruiken als bron van ideeën voor hun onderwijs en begeleiding, maar deze kennis kan niet precies voorschrijven hoe in concrete situaties te handelen. Zo stellen Tom en Valli (1990, p.380): “Academic research can be a source of insight, a way of transformation how the practitioner perceives teaching and other educational phenomena. In the end, the decision on which knowledge to use and how to relate this knowledge to practice is seen as being a decision rightfully made by the practitioner.”

Riedel verbindt het boven beschreven begrip praxis ook aan het handelen van begeleiders die docenten “onderwijzen over het onderwijzen”. Begeleiders kunnen professionele kennis met betrekking tot het onderwij-

zen niet overdragen, maar zij kunnen docenten wel helpen bij het ontwikkelen van die kennis via praxis. Zij realiseren een - in tijd en ruimte afgegrensde - situatie en binnen die situatie realiseren zij hun hulp in interactie met de docenten die zij begeleiden. Omdat interactie per definitie een zekere wederkerigheid impliceert, gaan wij dan ook uit van een sterke wisselwerking tussen de wijze waarop docenten via hun actieonderzoek professionele kennis ontwikkelen en de wijze waarop begeleiders hen daarbij helpen.

2.2 Gebieden en niveaus van professionele kennis

De vraag is nu welke inzichten docenten zouden moeten ontwikkelen en hoe zij dat zouden moeten doen, wanneer professionele kennis beschreven wordt als inzichten van de doelbewust en zelfverantwoordelijk handelende docent. Om deze vraag te beantwoorden introduceren wij (1) drie gebieden waarop docenten kennis ontwikkelen en (2) twee niveaus waarop hun kennis betrekking kan hebben.

Kennisgebieden

Riedel (1977) onderscheidt voor de didactiek als wetenschap drie gebieden waarop kennis ontwikkeld zou moeten worden, namelijk het ideologisch, het empirisch en het technologisch gebied. Analooq hieraan gaan wij ervan uit dat docenten ook zelf kennis op deze gebieden ontwikkelen om doelbewust en zelfverantwoordelijk te handelen. Deze kennis kan als volgt omschreven worden:

- Op het ideologisch kennisgebied gaat het om inzicht in hun onderwijskundige en pedagogische normen en waarden, en in daaruit afgeleide concrete doelstellingen.
- Op het empirisch kennisgebied gaat het om inzicht in de samenhang tussen verschijnselen in hun onderwijsrealiteit.
- Op het technologisch kennisgebied gaat het om inzicht in onderwijsmethoden, -technieken en -strategieën die zij kunnen toepassen.

Riedel werkt de kennisgebieden uit aan de hand van verschijningsvormen en werkingen. Verschijningsvormen zijn kenmerken van het onderwijs. Deze zijn meestal direct observeerbaar. Zo is bijvoorbeeld de methode die

de docent gebruikt direct waarneembaar. Werkingen zijn invloeden van het onderwijs op de leerlingen. Deze zijn niet altijd direct observeerbaar. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om de invloed van het handelen van de docent op de motivatie van leerlingen. Motivatie is niet direct te observeren, zij is meestal alleen af te leiden uit gedrag van leerlingen. Verschijningsvormen en werkingen kunnen als volgt gerelateerd worden aan de drie kennisgebieden:

- Bij het ideologisch kennisgebied gaat het om inzicht van docenten in de waarden en normen, en de daaruit afgeleide doelstellingen die zij (in de nabije toekomst) willen realiseren bij hun leerlingen. Het gaat hierbij dus om gewenste werkingen van hun onderwijs en begeleiding.
- Bij het empirisch kennisgebied gaat het om inzicht van docenten in de actuele onderwijsrealiteit. Het gaat hierbij om de relatie tussen feitelijke verschijningsvormen en feitelijke werkingen met betrekking tot hun onderwijs en begeleiding.
- Bij het technologisch kennisgebied gaat het om inzicht van docenten in de methodieken, technieken en strategieën die zij (in de nabije toekomst) willen gaan gebruiken om de geformuleerde doelstellingen te realiseren. Het gaat hier dus om gewenste verschijningsvormen van hun onderwijs en begeleiding.

Kennisniveaus

De “cliënten” van docenten zijn leerlingen die zij onderwijzen en begeleiden of collegae die zij bij het onderwijzen en begeleiden van leerlingen ondersteunen. Docenten ontwikkelen kennis over het onderwijs aan en de begeleiding van hun cliënten via actieonderzoek. De inhoud van deze kennis is te concretiseren aan de hand van het ideologisch, empirisch en technologisch kennisgebied (zie Figuur 1). Wij spreken in dat verband over het eerste kennisniveau. Kennis over de wijze waarop inzichten op het eerste niveau zijn te ontwikkelen, noemen wij het tweede kennisniveau.

De cliënten van de begeleiders zijn echter niet de leerlingen, maar de docenten in de school. Zij willen docenten immers niet leren om leerlingen beter te onderwijzen of te begeleiden (het eerste kennisniveau in Figuur 1), zij willen docenten leren om via actieonderzoek zelf kennis te ontwikkelen op dat gebied (het tweede kennisniveau in Figuur 1). Op het tweede niveau zijn vier handelingen te onderscheiden die van docenten worden verwacht om die kennis te ontwikkelen, handelingen waar begeleiders hen bij kunnen helpen. Deze handelingen worden in Figuur 2 samengevat en in paragraaf 2.3 toegelicht.

<i>Eerste kennisniveau:</i>		
<u>Ideologisch kennisgebied</u>	<u>Empirisch kennisgebied</u>	<u>Technologisch kennisgebied</u>
Ontwikkeling van inzicht in moreel-ethische keuzes en de daaruit afgeleide doelstellingen met betrekking tot het onderwijs aan en de begeleiding van leerlingen	Ontwikkeling van inzicht in de relatie tussen de uitvoering van het onderwijs en de begeleiding en de invloed daarvan op de leerlingen (of andere doelgroepen van het handelen)	Ontwikkeling van inzicht in methoden, technieken en strategieën die gebruikt kunnen worden om de geformuleerde doelstellingen te realiseren
<i>Tweede kennisniveau:</i>		
Ontwikkelen van inzicht in de wijze waarop via actie-onderzoek inzicht ontwikkeld kan worden op het ideologisch, empirisch en technologisch kennisgebied		

Figuur 1. Kennisgebieden op twee niveaus.

	categorie	docenten	opleiders
kennisgebieden	<i>evenredigheid</i>	besteden evenredig aandacht aan de drie kennisgebieden	helpen docenten evenredig aandacht te besteden aan de drie kennisgebieden
	<i>koppeling</i>	leggen continu een koppeling tussen de drie kennisgebieden	helpen docenten continu een koppeling te leggen tussen de drie kennisgebieden
	<i>keuzevrijheid</i>	koppelen doelstellingen van anderen aan eigen doelstellingen	helpen docenten om doelstellingen van anderen te koppelen aan eigen doelstellingen
	<i>omgaan met kennis</i>	stellen algemene kennis ter discussie met het oog op het formuleren van eigen inzichten	helpen docenten om algemene kennis ter discussie te stellen met het oog op het formuleren van eigen inzichten

Figuur 2. Handelingen van docenten op het tweede kennisniveau.

2.3 Handelingen van docenten op het tweede kennisniveau

Allereerst is het belangrijk dat het onderscheid tussen de drie kennisgebieden alleen in formele zin te maken is. Bij het concrete professionele handelen van docenten als praxis worden de kennisgebieden juist geïntegreerd. Riedel (p.19) stelt in dat verband: “Zunächst haben wir festgestellt, dass bei der Untersuchung didaktischer Sachverhalte die analytische Trennung der ideologisch-didaktischen, von den wissenschaftlich-didaktischen und technisch-didaktischen Aufgaben unumgänglich ist, dass aber die Trennung bei der Produktion von Unterricht wieder aufzuheben ist.”

Op basis van deze noodzakelijke integratie van de kennisgebieden wordt verondersteld dat docenten meer inzicht ontwikkelen naarmate zij (1) evenredige aandacht besteden aan de drie kennisgebieden en (2) continu een koppeling leggen tussen de verschillende kennisgebieden. Hiermee is dus gezegd dat docenten - die via actieonderzoek professionele kennis ontwikkelen - weten hoe zij met deze twee handelingen (kennis op het tweede niveau), kunnen komen tot kennis over de wijze waarop zij het onderwijs aan en de begeleiding van hun leerlingen kunnen vormgeven (kennis op het eerste niveau). Zoals uit Figuur 2 blijkt, verwachten wij dat begeleiders hen ondersteunen bij het zich eigen maken van deze handelingen.

Vervolgens wordt verondersteld dat docenten met actieonderzoek reflecteren op beslissingen die zij in hun dagelijkse praktijk nemen. Zij zijn daarbij natuurlijk niet vrij om te doen en laten wat zij willen. Zij maken

deel uit van een sociale gemeenschap, waarin ook anderen (ouders, beroepsgroep, overheid, wetenschap) verwachtingen hebben ten aanzien van het onderwijs. Die verwachtingen (of doelstellingen van anderen) bepalen de algemene kaders, maar docenten interpreteren die kaders en zij geven daar (bewust of onbewust) eigen invullingen aan. Zij maken, met andere woorden, in principe altijd gebruik van hun keuzevrijheid (zie ook Eraut, 1994; Hargraeves, 1998). Bij actieonderzoek gaat het erom die keuzen te expliciteren door doelstellingen van anderen te problematiseren met het oog op het bepalen van eigen doelstellingen (Elliott, 1991). Met problematiseren wordt hier bedoeld: het kritisch ter discussie stellen aan de hand van eigen ideologische, empirische en technologische inzichten. Op basis hiervan veronderstellen wij dat docenten meer inzicht op de drie kennisgebieden ontwikkelen naarmate zij gebruik maken van hun keuzevrijheid door doelstellingen van anderen te koppelen aan eigen doelstellingen. Ook hier wordt verwacht dat begeleiders hen steunen.

Ten slotte maken docenten bij de uitvoering van hun actieonderzoek ook gebruik van algemene kennis die door anderen is ontwikkeld. In navolging van Stenhouse (in Rudduck & Hopkins, 1985, p.93) veronderstellen wij dat zij die kennis echter niet simpel toepassen, maar gebruiken als bron voor “hypothetical procedures teachers could experiment with as a basis for the reflective translation of educational ideas into educational actions”. Dit uitgangspunt betekent dat docenten op een kritische manier omgaan met kennis van anderen en dat zij die kennis pro-

blematiseren. Op basis van dit uitgangspunt veronderstellen wij dan ook dat docenten meer inzicht op de drie kennisgebieden ontwikkelen naarmate zij algemene kennis ter discussie stellen met het oog op het formuleren van eigen inzichten en dat begeleiders hen daarbij steunen.

3 Opzet van het onderzoek

3.1 De specifieke onderzoeksvragen

In het voorgaande is de algemene vraagstelling theoretisch onderbouwd. Daarbij zijn de handelingen die docenten zich eigen moeten maken om professionele kennis te kunnen ontwikkelen - dus handelingen waarbij begeleiders hen kunnen helpen - gespecificeerd in vier categorieën. De categorieën werden in Figuur 2 samengevat met de termen *evenredigheid*, *koppeling*, *keuzevrijheid* en *omgaan met kennis*. Aan de hand van deze categorieën zijn vier specifieke onderzoeksvragen geformuleerd:

- Op welke wijze en in welke mate ontwikkelen docenten zich ten aanzien van de categorie *evenredigheid* en op welke wijze en in welke mate hebben begeleiders daar invloed op?
- Op welke wijze en in welke mate ontwikkelen docenten zich ten aanzien van de categorie *koppeling* en op welke wijze en in welke mate hebben begeleiders daar invloed op?
- Op welke wijze en in welke mate ontwikkelen docenten zich ten aanzien van de categorie *keuzevrijheid* en op welke wijze en in welke mate hebben begeleiders daar invloed op?
- Op welke wijze en in welke mate ontwikkelen docenten zich ten aanzien van de categorie *omgaan met kennis* en op welke wijze en in welke mate hebben begeleiders daar invloed op?

3.2 Het onderzoeksdomein

De specifieke onderzoeksvragen werden beantwoord via een beschrijvende en exploratieve casestudie (Yin, 1989; zie voor een uitgebreide beschrijving Ponte, 2002a). De casus betrof drie v.o.- en drie mbo-scholen. Op deze scholen verrichtten in totaal 28 do-

centen (individueel of gezamenlijk) actieonderzoek naar een aspect van hun eigen praktijk. Zij werden in zeven kleine groepjes (hieronder aangeduid als netwerk A t/m G) per school ondersteund door een begeleider van de Hogeschool van Amsterdam of de Hogeschool Rotterdam (hieronder aangeduid als Aa t/m Dd). De docenten waren niet of nauwelijks bekend met actieonderzoek en hun begeleiders hadden niet of nauwelijks ervaring met het ondersteunen van docenten bij de uitvoering van actieonderzoek. Het programma dat de docenten tijdens het project volgden duurde twee jaar. Tijdens dit programma kwamen de netwerken gemiddeld zeven maal per jaar met hun begeleider bij elkaar. Naast de bijeenkomsten op de eigen school waren er ook drie bijeenkomsten en een driedaagse workshop voor alle docenten gezamenlijk.

3.3 De verzameling van de gegevens

De gegevens werden op verschillende momenten van het programma verzameld met behulp van vier verschillende instrumenten, namelijk logboeken, fragmentanalyses, aanvullende interviews en documenten.

Met de logboeken werd gedurende het gehele project informatie verzameld over de voortgang van het actieonderzoek door de docenten en de ondersteuning daarvan door de begeleiders. Zowel docenten als begeleiders maakten voor en na elke begeleidingsbijeenkomst gebruik van formulieren met een aantal (open) vragen.⁴ Zo beantwoordden de docenten in elk logboek vragen als: Wat bracht ik tijdens deze netwerkbijeenkomst in met betrekking tot mijn actieonderzoek? Wat dacht ik daarmee voor mij zelf te bereiken en wat bereikte ik daar feitelijk mee? Op welke wijze hielp de begeleider mij en waarom hielp dat? Voor docenten en begeleiders werden inhoudelijk zoveel mogelijk dezelfde soort vragen geformuleerd, zodat de logboeken met elkaar vergeleken konden worden. Zo beantwoordden begeleiders vragen als: Wat deed ik tijdens deze bijeenkomst en waarom deed ik dat? Wat waren volgens mij de opbrengsten voor de netwerkleiden of voor het netwerk als geheel? Welke van mijn interventies waren succesvol en waar leid ik dat uit af?

De fragmentanalyses van de begeleiders waren bedoeld als aanvulling op hun logboek. Ten behoeve van deze analyses werden alle bijeenkomsten op cassetteband vastgelegd. Na elke bijeenkomst selecteerden de begeleiders uit de opnames steeds een of meer korte fragmenten die zij uitschreven en vervolgens met behulp van gestandaardiseerde vragen analyseerden (bijvoorbeeld: Wat deed ik in dit fragment en waarom deed ik dat? Wat waren volgens mij de opbrengsten voor de netwerkleden of voor het netwerk als geheel? Welke interventies waren succesvol en waar leid ik dit uit af?). Om belangrijke ontwikkelingen in het proces te kunnen identificeren werd aan de begeleiders gevraagd fragmenten te selecteren, waarin volgens hen sprake was van (1) een omslagmoment in het denken of doen van henzelf of van docenten, (2) een plotseling verkregen inzicht van henzelf of van docenten, (3) interventies van henzelf of van docenten met een duidelijke impact en/of (4) juist regelmatig terugkerende situaties. Zoals uit de boven gegeven voorbeelden is af te leiden, kwamen de vragen bij de fragmentanalyses van de begeleiders inhoudelijk overeen met de vragen uit de logboeken van de begeleiders en de docenten, zodat ook hier vergelijking mogelijk was.

De drie aanvullende interviews met de docenten en de twee aanvullende interviews met de begeleiders werden per afname afgestemd op de informatie die via hun logboeken en/of fragmentanalyses beschikbaar kwam. Er werd vooral gevraagd naar verduidelijking of aanvullende informatie. Bovendien werd aan alle docenten gevraagd wat voor hen de opbrengst was van deelname aan het project.

De documenten betroffen ten slotte de casestudies die docenten als onderdeel van het project over hun actieonderzoek schreven. De hieruit voor het onderzoek gebruikte gegevens betroffen opmerkingen van docenten over de opbrengsten van deelname aan het project. Deze opmerkingen werden om verzoek van de onderzoeker geschreven.

Met het oog op de betrouwbaarheid en interne validiteit werd bij de dataverzameling dus gebruik gemaakt van:

- triangulatie ten aanzien van de databron, namelijk door (1) informatie te verzame-

len van docenten en begeleiders, (2) op verschillende tijdstippen tijdens het project informatie te verzamelen en (3) informatie te verzamelen in zowel v.o.- als mbo-scholen;

- methodische triangulatie, namelijk door gegevens te verzamelen via logboeken, fragmentanalyses, aanvullende interviews en documenten.

3.4 De verwerking van de gegevens

Om de grote hoeveelheid kwalitatieve gegevens in de casestudie hanteerbaar te maken zijn de gegevens uit de logboeken, fragmentanalyses en aanvullende interviews ondergebracht in een casestudiedatabase (zie Braster, 2000). Dit gebeurde door het - letterlijk uitgeschreven - materiaal met behulp van het computerprogramma Kwalitan (Peters, 1995) te verdelen in stukjes tekst. Deze stukjes tekst worden in het Kwalitanprogramma "segmenten" genoemd. In totaal waren er 6486 segmenten. De segmenten werden - op pragmatische gronden - verdeeld in vier periodes:

- Segmenten uit periode 1 (september 1997 t/m januari 1998)
- Segmenten uit periode 2 (februari 1998 t/m juli 1998)
- Segmenten uit periode 3 (augustus 1998 t/m april 1999)
- Segmenten uit periode 4 (mei 1999 t/m juli 1999)

De gegevens uit de casestudies die docenten in het kader van hun actieonderzoek schreven, kwamen uiteraard pas aan het eind van het project beschikbaar. Deze werden niet met Kwalitan, maar handmatig verwerkt.

Vervolgens werden - in navolging van Miles en Huberman (1994) - aan de segmenten codes toegekend die gebruikt werden om het onderzoeksmateriaal als het ware samen te vatten. Op deze wijze waren de gegevens systematisch terug te vinden en gemakkelijk aan elkaar te relateren. Aan elk segment konden meerdere codes worden toegekend. De codes werden afgeleid van:

- de theorie (bijvoorbeeld: segmenten waarin docenten iets vermeldden over feitelijke werkingen of verschijningsvormen konden geïdentificeerd worden met de code *bewijs*);

- de vragen in de logboeken en fragmentanalyses (bijvoorbeeld: segmenten waarin docenten de vraag beantwoordden wat zij over hun actieonderzoek inbrachten konden geïdentificeerd worden met de code *inbreng*).

De codes werden in een aantal rondes aangepast en aangevuld op basis van het onderzoeksmateriaal. Uiteindelijk werden 26 codes ontwikkeld. Over een groot deel van de definitieve codering is de interbeoordelaars-overeenkomst berekend. Het betrof 3500 codes bij 1512 segmenten van netwerk A en B, periode 1 en 2 (codering door twee onafhankelijke beoordelaars). De interbeoordelaarscorrelatie werd berekend met de Kuppermaat (Kupper & Hafner, 1989). De overeenstemming was zeer goed te noemen en bedroeg voor alle codes gezamenlijk 0.96.

Ook de verdere verwerking van de gegevens met behulp van de codes vond plaats in verschillende rondes. Daarbij is in grote lijnen gebruik gemaakt van de volgende procedure (vergelijk Yin 1989, p.113-115). Er werd steeds begonnen met een eerste oriënterende analyse van gegevens uit netwerk A, periode 1, gevolgd door analyse van gegevens uit netwerk A en B, periode 1 en 2. Deze analyses werden gecheckt met gegevens uit de overige netwerken, periode 1 t/m 4. Zo werd nagegaan of er aanleiding was voor aanvullingen of aanpassingen. Dat gebeurde steeds tot verzadiging optrad. Van verzadiging was sprake, wanneer geen nieuwe inzichten meer werden verkregen (zie ook Tilanus, 1997, p. 43). Tijdens de analyses kwamen alleen nog nieuwe inzichten naar voren in netwerk C en D, en in periode 3 en 4 (dus niet in netwerk E, F en G). Daarom werd bij de definitieve beantwoording van de vier specifieke onderzoeksvragen alleen gebruik gemaakt van de gegevens uit netwerk A, B, C en D, periode 1 t/m 4. Daarbij werden de overeenkomsten en verschillen tussen de netwerken in samenhang met elkaar beschreven en met behulp van scores in overzichtstabellen samengevat.

De analyses en interpretaties van de onderzoeker zijn ter controle voorgelegd aan de onderzoeksassistent ('peer debriefing'; Denzin & Lincoln, 1994). De onderzoeksassistent controleerde of aan een drietal criteria

voor de verwerking van de gegevens werd voldaan. Deze criteria waren: (1) er moet sprake zijn van verzadiging, (2) verschijnselen moeten naar voren komen in meer dan één bron, dat wil zeggen in meer dan één onderzoeksinstrument en bij meer dan één begeleider en/of docent en/of netwerk en (3) de beschreven verschijnselen moeten duidelijk herkenbaar zijn in het materiaal. De conclusies zijn bovendien voorgelegd aan netwerkbegeleiders (beperkte 'memberchecks'; Denzin & Lincoln, 1994). Aan deze begeleiders werd gevraagd of zij de resultaten herkenbaar vonden. De peer debriefing leidde tot enige aanpassingen van de resultaten, bij de memberchecks was dat niet het geval.

4 Resultaten

Tabel 1 vat de ontwikkeling die de docenten doormaakten bij de categorieën uit Figuur 2 samen, alsmede de aandacht van de begeleiders voor deze categorieën. Het gaat daarbij om de ontwikkeling en aandacht zoals door de onderzoeker is afgeleid uit het onderzoeksmateriaal (in paragraaf 4.5 komt de ontwikkeling zoals door docenten zelf genoemd is aan het eind van het project aan de orde). De tabel geeft de verschillen tussen de eerste en de vierde periode weer, dus de situatie in de begin- en eindperiode. De tweede en derde periode bleken consistent in dit patroon te passen.

4.1 De ontwikkeling van de docenten bij de categorieën

Tabel 1 laat zien dat bij de start van het project veel docenten niet tot nauwelijks de handelingen uitvoeren die van hen worden verwacht. Dit geldt vooral voor netwerk A en B. Over omgaan met kennis in de eerste periode zijn geen gegevens beschikbaar. Deze categorie speelt in de loop van het project in netwerk B en D min of meer en in netwerk A en C incidenteel een rol. Algemene kennis wordt echter nauwelijks ter discussie gesteld met het oog op het formuleren van eigen inzichten. Zij is vooral een bron van direct toepasbare, praktische ideeën.

Uit de gegevens blijkt bij *evenredigheid* en *koppeling* dat de meeste docenten zich uit

Tabel 1

De ontwikkeling van de docenten bij en de aandacht van de begeleiders voor de categorieën (zoals door de onderzoeker is afgeleid uit het onderzoeksmateriaal)

	Netwerk A		Netwerk B		Netwerk C		Netwerk D	
	Doc. ^a	Begel.	Doc. ^b	Begel.	Doc. ^c	Begel.	Doc. ^d	Begel.
Evenredigheid								
1 ^a periode	-	-	-	-	±	±	±	±
4 ^a periode	±	±	±	±	±	±	+	+
Koppeling								
1 ^a periode	-	-	-	-	±	+	±	±
4 ^a periode	±	±	±	±	±	±	±	+
Keuzevrijheid								
1 ^a periode	-	±	±	±	±	±	-	±
4 ^a periode	±	±	±	±	±	±	+	+
Omgaan met kennis								
1 ^a periode	nb	-	nb	±	nb	-	nb	±
4 ^a periode	-	-	±	±	-	-	±	±

Noot. ^a n=5; ^b n=4; ^c n=3; ^d n= 5

Betekenis van de scores:

+ Het verschijnsel komt *veel, vaak, regelmatig, meestal, in sterke mate* voor in het onderzoeksmateriaal

± Het verschijnsel komt *af en toe, soms, niet altijd* voor in het onderzoeksmateriaal

- Het verschijnsel komt *weinig, zelden, incidenteel, niet of nauwelijks* voor in het onderzoeksmateriaal

nb Niet bekend.

zichzelf meer richten op inzicht in wat zij zich voornemen te gaan doen (het technologisch kennisgebied), dan op inzicht in wat zij daarmee bij de leerlingen willen bereiken (ideologisch kennisgebied). De meeste docenten richten zich aanvankelijk ook niet expliciet op inzicht in de wijze waarop zij die doelstellingen op een bepaald moment feitelijk realiseren (het empirisch kennisgebied). Hieruit kan geconcludeerd worden dat docenten zich meestal niet uit zichzelf oriënteren op inzicht in hun actuele handelen en de actuele situatie waarin dat handelen plaatsvindt. Docenten zijn geneigd als het ware over hun eigen praktijk heen te kijken naar wat zij in de nabije toekomst willen gaan doen. Een docent zegt bijvoorbeeld: "Ik wil leerlingen beter begeleiden bij het zelfstandig werken". Zij baseert zich vervolgens niet op wat er feitelijk op dat moment in haar klas gebeurt (bijvoorbeeld: Wat doe ik nu om leerlingen zelfstandig te laten werken? Waarom werkt dat wel of waarom werkt dat niet? Welke leerlingen hebben moeite met zelfstandig leren? In welke situaties hebben zij daar moeite mee?), maar op wat zij denkt te moeten doen in de nabije toekomst: "Ik ga een studiewijzer voor de hele afdeling maken, een totaal programma met inspirerend lesmateriaal. De rest is een kwestie van invoeren".

Bij *keuzevrijheid* komt naar voren dat docenten in de loop van het eerste jaar nagevoel allemaal eigen doelstellingen formuleren waar zij aan willen gaan werken, maar dat de meesten van hen dat niet uit zichzelf doen. Met uitzondering van docenten in netwerk D doen zij dat ook nauwelijks door doelstellingen van anderen (de school, de overheid) ter discussie te stellen. Een groot aantal docenten zegt aanvankelijk onzeker te zijn over het kiezen voor eigen doelstellingen. Het uitvoeren van "wat door anderen is bedacht" vinden zij "veiliger en minder confronterend". Dit verschijnsel doet zich het meest voor in netwerk A en B.

4.2 De aandacht van de begeleiders voor de categorieën

De gegevens in Tabel 1 laten tevens zien dat de aandacht van de begeleiders voor de categorieën in hoge mate parallel loopt met de ontwikkeling bij docenten, vooral in de vierde periode. Zo heeft Dd bijvoorbeeld veel aandacht voor evenredigheid en dit komt overeen met een hoge opbrengst voor docenten bij deze categorie. Uit de gegevens blijkt dat er bij begeleiders vooral sprake is van een koppeling tussen feitelijke en gewenste verschijningsvormen (het wat en hoe). Er is minder sprake van koppeling tussen feitelijke en

gewenste werkingen (het waarom). Uitzondering vormen Cc (veel aandacht voor de werkingen in de eerste periode) en Dd (veel aandacht voor de werkingen in de vierde periode). Daarbij valt op dat in netwerk C en D alle docenten uiteindelijk af en toe tot regelmatig aandacht aan de koppeling tussen het wat, hoe en waarom gaan besteden, terwijl niet alle docenten in netwerk A en B dat doen.

Bij keuzevrijheid besteden begeleiders vanaf het begin aandacht aan het kiezen van eigen doelstellingen, maar alleen Dd vraagt docenten om de doelstellingen van de school ter discussie te stellen.

Ten slotte blijkt bij omgaan met kennis dat Bb en Dd docenten weliswaar gericht gebruik laten maken van algemene kennis (naar aanleiding van concrete vragen van docenten tijdens de uitvoering van hun actieonderzoek: Je zou voor de vraag waar je nu tegenaan loopt, eens dat boek kunnen raadplegen), maar dat zij deze kennis nauwelijks ter discussie laten stellen met het oog op het formuleren van eigen inzichten. Aa en Cc besteden nauwelijks aandacht aan omgaan met kennis. In Tabel 1 is te zien dat de aandacht van de begeleiders en docenten bij deze categorie dezelfde ontwikkeling doormaken.

4.3 De invloed van de begeleiders op de ontwikkeling van docenten

Uit de vergelijking tussen de gegevens in de logboeken van de docenten en de gegevens in de logboeken en de fragmentanalyses van de begeleiders komt naar voren dat de opbrengst voor docenten vooral tot stand komt onder invloed van de begeleiders. Tevens komt naar voren dat begeleiders in het begin terughoudend zijn wat betreft het gericht sturen (vooral Aa en Bb). Zij zijn terughoudend vanuit het idee dat docenten “toch zelf verantwoordelijk moeten zijn voor hun actieonderzoek”. Als zij constateren dat docenten niet uit zichzelf die verantwoordelijkheid nemen, gaan zij in de loop van het project meer sturen. Zij doen dat dan niet meer door uitleg en instructie vooraf (zoals aan het begin van het project), maar vooral door het al doende en ter plekke stellen van vragen en het geven van aanwijzingen, en door dat bij herhaling te doen. Het volgende fragment geeft een voor-

beeld van het al doende en ter plekke stellen van vragen en het geven van aanwijzingen.

Docent M: “Wat voor mij daarbij uiteindelijk belangrijk is - als leerlingen echt goed zelfstandig aan het werk zijn door die studiewijzer - dat je hen dan meer 1-op-1 kunt begeleiden. Ik denk dat je daardoor een andere werksfeer krijgt.”

Begeleider: “Ja en je bent je studiewijzer aan het uitproberen. Heb je nu inderdaad minder klassikaal gewerkt, had je inderdaad meer tijd voor individuele begeleiding van leerlingen...?”

Docent M: “Nee, nog niet, maar dat is wel waar het toe leidt.”

Begeleider: “Dan zou je je zelf de vraag kunnen stellen: heb ik nu in deze periode ...?”

Docent M: “Ja, dat klopt...”

Begeleider: “... minder klassikaal gewerkt en heeft dat een prettige werksfeer opgeleverd? Probeer alles waarvoor je de studiewijzer hebt gemaakt in een vraag om te zetten, zodat je gaandeweg kan kijken of je hebt bereikt wat je wilde bereiken.”

Docenten zeggen dat deze wijze van begeleiden helpend is, vooral bij het realiseren van evenredig aandacht voor de kennisgebieden en het leggen van koppelingen daartussen. Begeleiders bevestigen dat. Een belangrijke rol spelen aanwijzingen en vragen op basis van onder andere de vier uitgangspunten voor actieonderzoek (zie de inleiding), bijvoorbeeld: “Heb je dat ook aan je leerlingen gevraagd? Hoe weet je dat jouw veronderstelling klopt?” Begeleiders zeggen dit soort vragen te stellen, nadat zij zich de uitgangspunten ook zelf hebben eigen gemaakt.

Dd stuurt op boven beschreven wijze eerder en vaker dan Aa en Bb. Begeleider Cc doet dat in het eerste jaar meer dan in het tweede jaar. Indirecte sturing, door docenten elkaar te laten bevragen met behulp van de vier uitgangspunten voor actieonderzoek, speelt pas langzamerhand een rol, het meest in netwerk A.

Bij *keuzevrijheid* is het opmerkelijk dat Dd vaker dan de andere begeleiders opmerkingen maakt over de relatie tussen de doelstellingen van de school en de doelstellingen van de docenten. Hij stelt regelmatig vragen

als: “Welke doelstellingen hanteer jij? Hoe verhouden die zich tot de doelstellingen van de school?” Bijvoorbeeld:

Begeleider: “Als ik jouw stuk doorlees dan denk ik: Je schrijft over schoolontwikkeling in het algemeen en het beleid dat de schoolleiding maakt. Dat is prima, maar je schrijft niet hoe jij vanuit jouw positie daarmee verder wil of kan.”

Docent O: “Oh, zo heb ik het ook helemaal niet opgevat.”

Begeleider: “Ja, actieonderzoek moet natuurlijk in dienst staan van wat er in de school gebeurt, maar het gaat er tegelijkertijd om dat jij daar iets uit neemt waarvan je denkt: dat gaat niet zoals ik wil, daar zet ik vraagtekens bij of daar speel ik zelf een rol in, daar wil ik aan werken.”

In netwerk A wordt niet of nauwelijks een relatie gelegd tussen de doelstellingen van de school en de doelstellingen van docenten. Daar schuiven docenten de doelstellingen van de school uiteindelijk als “te groot” opzij. Zij kiezen op advies van de begeleider “een nieuw onderwerp dat dichterbij henzelf ligt”, “iets wat hen dagelijks frustreert”. Bijvoorbeeld:

Docent K wilde aanvankelijk werken aan de invoering van het leerlingvolgsysteem in de hele school. “Na een fase van moeizaam zoeken hoe hij daaraan kan werken met behulp van actieonderzoek”, aldus de begeleider, neemt hij tijdens de netwerkbijeenkomst plotseling het woord:

K: “Ik weet het. Ik weet nu echt waar ik

aan wil werken. Iets waar ik steeds tegen aanloop, dat is de absentiecontrole. Waarom zijn sommige leerlingen heel erg vaak afwezig? Dat is iets van elke dag, daar ben ik mee bezig!”

Begeleider: “En dat wil je verbeteren ...”

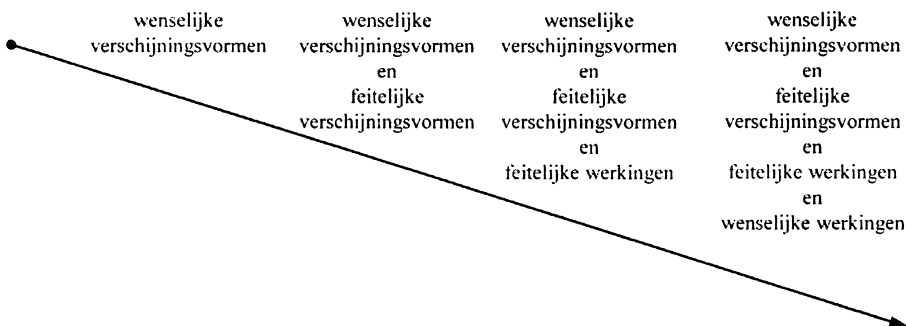
K: “En dat wil ik verbeteren, want dat is een constante frustratie!”

Later vertelt K: “De begeleider hield ons onder andere voor dat het zinnig is een onderwerp te kiezen uit je dagelijkse praktijk, waardoor je in meer of mindere mate gefrustreerd bent. Later ontkende hij dit te hebben bedoeld, maar toch heeft het mij op dat moment geholpen.”

Bij omgaan met kennis blijkt ten slotte dat docenten een relatie leggen tussen eigen inzichten en algemene kennis, wanneer begeleiders hen literatuur aanreiken of laten opzoeken naar aanleiding van de concrete uitvoering van hun actieonderzoek.

4.4 Vergelijking tussen de gegevens van docenten en begeleiders bij de afzonderlijke categorieën

Uit de gegevens blijkt regelmatig een gelijktijdige toename van aandacht van docenten voor *evenredigheid* en *koppeling*. De relatie tussen deze beide categorieën met *keuzevrijheid* en *omgaan met kennis* is minder duidelijk. Het valt op dat er binnen de categorie evenredigheid geen sprake is van een gelijktijdige, maar eerder van een gefaseerde aandacht. Docenten richten zich uit zichzelf vaak eerst op wenselijke verschijningsvormen binnen het technologisch kennisgebied en vervolgens ook op feitelijke verschij-



Figuur 3. De gefaseerde aandacht van docenten voor de kennisgebieden.

Tabel 2

De ontwikkeling ten aanzien van de categorieën zoals door docenten zelf is genoemd aan het eind van het project

	Netwerk A n=5	Netwerk B n=5	Netwerk C n=5	Netwerk D n=5
Evenredigheid	± Aandacht voor het empirisch, technologisch en ideologisch kennisgebied. Binnen het empirisch kennisgebied aandacht voor feitelijke verschijningsvormen, incidenteel voor feitelijke werkingen.	+	+	+
Koppeling	± Vooral koppeling tussen het empirisch en technisch kennisgebied, incidenteel met het ideologisch kennisgebied.	±	±	+
Keuzevrijheid	± Kiezen voor eigen doelstellingen. Twee docenten noemen merken dat je invloed hebt op het eigen handelen.	+	+	+
Omgaan met kennis	-	-	-	-

Noot: Betekenis van de scores:

+ Er worden *veel* opbrengsten genoemd bij de categorie

± Er worden *in beperkte mate* opbrengsten genoemd bij de categorie

- Er worden *geen of summiere* opbrengsten genoemd bij de categorie

ningsvormen binnen het empirisch kennisgebied. Pas daarna richten zij zich ook op feitelijke werkingen binnen het empirisch kennisgebied en wenselijke werkingen binnen het ideologisch kennisgebied. In Figuur 3 wordt deze fasering gevisualiseerd.

De gefaseerde aandacht van docenten voor de kennisgebieden loopt parallel aan de aandacht die begeleiders daaraan schenken. Ten aanzien van de invloed van de begeleiding op de evenredige aandacht van docenten voor de kennisgebieden is het echter van belang dat begeleiders de aandacht van docenten lijken te stimuleren, wanneer zij juist gelijktijdig aandacht besteden aan de kennisgebieden. Bijvoorbeeld:

De begeleider verwijst naar gewenste

werkingen (ideologisch kennisgebied): “Julie wilden leerlingen stimuleren om zelf meer initiatieven te nemen en vragen te stellen. Jullie hanteerden de term *de nieuwsgierig vragende leerling*.” Vervolgens vraagt hij naar feitelijke werkingen en feitelijke verschijningsvormen: “Jullie hebben met leerlingen gesproken door middel van een enquête. Kunnen jullie kort zeggen, wat deze verkenning heeft opgeleverd?”

Er ontstaat een gesprek over de interpretatie van de gegevens (empirisch kennisgebied) in relatie tot de doelen (ideologisch kennisgebied) die docenten hadden:

Docent B: “De leerlingen vinden zelfstandigheid: het in je uppie doen. Er zijn er maar een paar die ook vragen stellen noemen.

Zelfstandigheid is voor de meesten individueel werken. Dus ‘vragen stellen’ hoort daar niet bij. Dus eigenlijk hoort ‘initiatief nemen’ daar ook niet bij. Alleen maar ‘je boek of iets anders pakken’.

Begeleider: “Dus als je alleen zit te werken ben je zelfstandig bezig. En als je dit nu relateert aan jullie algemeen idee over het probleem? Staat dit haaks op wat jullie verwachtten?”

Docent B: “Dit had ik niet verwacht.”

Docent A: “Jullie zeiden onder andere dat leerlingen veel zelfstandiger waren dan menig docent dacht. Dat was één van jullie vooronderstellingen.”

Docent B: “Op zich klopt dat misschien wel, maar het is niet wat wij onder zelfstandig werken verstaan, wat wij willen.”

Docent C: “In groepjes werken verbinden zij niet met zelfstandig werken.”

Begeleider: “Hoe zouden ze aan dat beeld komen?”

Docent B: “Wat ik begrijp is dat ze dat vroeger zo geleerd hebben. Je mond dicht houden en je eigen werk maken.”

Ten slotte vraagt de begeleider naar de gewenste verschijningsvormen (technologisch kennisgebied): “Wat zouden jullie naar aanleiding van deze verkenning kunnen doen? Wat zou je nu in jullie aanpak willen verbeteren?”

Docenten geven aan dat dit soort gesprekken steunend zijn en begeleiders bevestigen dat.

4.5 De ontwikkeling bij de categorieën zoals door de docenten zelf is genoemd

In Tabel 2 is de ontwikkeling bij de categorieën samengevat zoals door docenten zelf is genoemd aan het eind van het project. Uit de tabel blijkt dat deze resultaten in grote mate overeenkomen met de ontwikkeling zoals door de onderzoeker is afgeleid uit het onderzoeksmateriaal. Uitzondering vormt omgaan met kennis. Door de onderzoeker is vastgesteld dat deze categorie wel in netwerk B en D voorkomt (zie Tabel 1), maar zij wordt door docenten zelf niet als opbrengst genoemd. In het algemeen zijn docenten ook wat positiever over hun ontwikkeling dan in Tabel 1 wordt vastgesteld.

Bij *evenredigheid* en *koppeling* geven do-

centen impliciet aan dat hun reflecties rijker zijn geworden door niet alleen aandacht te besteden aan het technologisch kennisgebied, maar ook aan het empirisch en het ideologisch kennisgebied. Docenten hebben geleerd “vanuit meer perspectieven naar de praktijk te kijken”, zij “denken beter na over waar zij mee bezig zijn” en zij “hebben geleerd steeds maar weer na te gaan wat er echt gebeurt”.

De opbrengst bij *keuzevrijheid* benoemen de meeste docenten in termen als “merken dat je invloed hebt op je eigen handelen”. Docenten in netwerk C en D noemen ook “merken dat je invloed hebt op de situatie waarin dat handelen plaatsvindt”. Nagenoeg alle docenten noemen het kiezen voor eigen doelstellingen een belangrijke opbrengst van deelname aan het project.

5 Conclusies

In de inleiding van dit artikel stelden wij dat het bij professionele kennis via actieonderzoek verkregen, gaat om inzichten die docenten zelf ontwikkelen. Deze inzichten moeten worden onderscheiden van door academici ontwikkelde algemene kennis, waarover docenten bij de uitoefening van hun beroep ook beschikken. Algemene kennis betreft inzicht in delen van de werkelijkheid, terwijl het bij professionele kennis in dit artikel gaat om kennis over hoe in specifieke, complexe en onvoorspelbare situaties te handelen. In navolging van Riedel (1977) is professionele kennis uiteen gelegd in drie kennisgebieden, namelijk het ideologisch, het empirisch en het technologisch gebied. Bij deze gebieden hebben wij vier handelingen onderscheiden die docenten zich eigen moeten maken om kennis te ontwikkelen, handelingen waarbij begeleiders hen zouden moeten steunen. Het gaat daarbij om *evenredige aandacht*, *koppeling*, *keuzevrijheid* en *omgaan met kennis*. Op basis van Riedels theorie werd verondersteld dat de kennisgebieden in formele zin wel te scheiden zijn, maar dat deze bij het doelbewust en zelfverantwoordelijk handelen (praxis) noodzakelijkerwijs geïntegreerd zullen zijn.

In het onderzoek werden de uitvoering en

begeleiding van actieonderzoek bestudeerd in een zo natuurlijk mogelijke situatie (zie Ponte, 2002a, voor een uitgebreide beschrijving van de onderzochte situatie). Wij gaan er daarom vanuit dat de resultaten ook gelden voor vergelijkbare situaties waarin docenten (individueel of gezamenlijk) actieonderzoek uitvoeren volgens de in het project gevolgde werkwijze en daarbij in kleine groepjes op school begeleid worden door docenten van lerarenopleidingen. De verwachting dat de resultaten geldig zijn in vergelijkbare situaties is te verdedigen op grond van het gegeven dat de uitvoering en begeleiding van actieonderzoek binnen de onderzochte situatie onder verschillende omstandigheden (in verschillende scholen en verschillend samengestelde netwerken) zijn bestudeerd. Uit de resultaten blijkt dat onder deze omstandigheden een stabiel beeld naar voren komt. Op basis van dit beeld komen wij tot de volgende conclusies:

De kennisgebieden en de daarbij onderscheiden handelingen bleken inderdaad terug te vinden in de empirie en zij gaven een goed kader om het onderzoeksmateriaal te analyseren en te interpreteren. De op basis van Riedels theorie veronderstelde noodzakelijke integratie van de kennisgebieden in praxis bleek echter niet vanaf het begin bij docenten aanwezig te zijn, maar fasegewijs tot stand te komen. Docenten hebben eerst aandacht voor het technologisch kennisgebied, daarna ook voor respectievelijk het empirisch en het ideologisch kennisgebied. Deze bevindingen worden bevestigd door onder andere Handal & Lauvas (1987) die het reflecteren door docenten in het Noorse secundair onderwijs onderzochten. In hun studie onderscheiden zij drie niveaus van reflectie: (1) reflecties op het handelen, (2) reflecties op praktische en theoretische overwegingen en (3) reflecties op moreel-ethische oordelen. Handal en Lauvas stelden vast dat docenten niet uit zichzelf tot de twee hogere niveaus van reflectie komen. Meer recent onderzoek ondersteunt hun bevindingen (zie voor een overzicht Day, 1999). Op basis van resultaten van de onderhavige studie kan daaraan toegevoegd worden dat docenten zich uit zichzelf richten op kennis over wat zij zouden willen doen (verschijnselen) en nauwelijks op wat zij

daarmee willen bereiken (werkingen). Zij reflecteren aanvankelijk dus vooral op wat wenselijk is om te doen en niet op wat zij feitelijk doen. Dit betekent dat docenten uit zichzelf vooral kennis ontwikkelen op het technologisch kennisgebied en nauwelijks op het empirisch en ideologisch kennisgebied. Uit de resultaten blijkt dat docenten wel gestimuleerd kunnen worden tot uitbreiding van hun reflecties. Zo bleek dat de meeste docenten in de loop van het project vaker (1) evenredig aandacht besteden aan de kennisgebieden, (2) een koppeling leggen tussen de kennisgebieden en (3) gebruik maken van hun keuzevrijheid. Het gebruik van algemene kennis (omgaan met kennis) is in netwerk B en D min of meer en in netwerk A en C incidenteel aan de orde. Het problematiseren van algemene kennis komt incidenteel voor.

De noodzakelijk geachte integratie van de kennisgebieden in praxis ontstaat ook niet vanzelf. Docenten gaan evenredig aandacht aan de kennisgebieden besteden naar de mate waarin begeleiders daar gelijktijdig aandacht aan besteden. Dit betekent dat de boven beschreven gefaseerde aandacht de ontwikkeling van de docenten weerspiegelt en niet een noodzakelijke of gewenste fasering van de begeleiding. Ook ten aanzien van de overige handelingen in het theoretisch beschrijvingskader (*koppeling*, *keuzevrijheid* en *omgaan met kennis*) geldt dat docenten deze vooral gaan uitvoeren onder invloed van de begeleiders. Begeleiders zijn het meest succesvol wanneer hun hulp ter plekke, al doende en bij herhaling plaatsvindt. Op basis van deze gegevens zou het aanbeveling verdienen om bij de begeleiding van docenten die actieonderzoek uitvoeren vanaf het begin expliciet aandacht te besteden aan de kennisgebieden en de daarbij onderscheiden handelingen.

Aan de docent die professionele kennis ontwikkelt via actieonderzoek wordt een actieve rol toegekend. Dit betekent echter niet dat de begeleider automatisch een "volgende" of niet-directieve rol heeft. Uit de resultaten blijkt dat begeleiders wel degelijk moeten sturen. Het sturen op zich lijkt dan ook niet het belangrijkste verschil te zijn met traditionele overdrachtsmodellen, waarin de begeleider via instructie theorie overdraagt en de docent geacht wordt deze theorie vervol-

gens toe te passen (zie bijvoorbeeld Elliott, 1989). Dat verschil lijkt meer bepaald te worden door wat en hoe er gestuurd wordt. In de eerste plaats stuurt de begeleider in traditionele overdrachtsmodellen vooral de ontwikkeling van kennis op het eerste niveau (zie Figuur 1), in een begeleidingsmodel dat aansluit bij de theorie over de ontwikkeling van professionele kennis via praxis stuurt de begeleider vooral de ontwikkeling van kennis op het tweede niveau. In dit artikel betreft dat inzicht van docenten in de wijze waarop via actieonderzoek professionele kennis ontwikkeld kan worden op het ideologisch, empirisch en technologisch gebied. In de tweede plaats stuurt de begeleider in traditionele overdrachtsmodellen lineair-cursorisch, dat wil zeggen door dat wat geleerd moet worden uiteen te leggen in afzonderlijke eenheden en deze vervolgens na elkaar en afzonderlijk aan te bieden via instructie vooraf. In een begeleidingsmodel dat aansluit bij de theorie over de ontwikkeling van professionele kennis via praxis stuurt de begeleider cyclisch-procesmatig, dat wil zeggen door gelijktijdig aan verschillende aspecten van professionele kennis aandacht te besteden en door dat al doende, ter plekke en bij herhaling te doen.

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de meeste docenten die deelnamen aan het project inderdaad kennis op het tweede niveau ontwikkelden. Het is de vraag in hoeverre deze ontwikkelingen ook stand houden in de complexiteit van hun dagelijkse praktijk na afloop van het project. Deze vraag is op basis van onze studie niet te beantwoorden. Zoals gezegd zijn docenten echter uit zichzelf geneigd om vooral aandacht te besteden aan het technologisch kennisgebied. Op basis daarvan zouden we kunnen veronderstellen dat de dagelijkse praktijk docenten uitlokt tot onmiddellijke, technische oplossingen. Het conceptuele handelen (in deze studie de koppeling tussen de drie kennisgebieden) dreigt daardoor vaak naar de achtergrond te verdwijnen. Verder onderzoek zou kunnen uitwijzen in hoeverre docenten ook op langere termijn hun kennis op het tweede kennisniveau in praktijk brengen. Kort gezegd gaat het daarbij dus om het weten dat je zelf professionele kennis kunt ontwikkelen en weten hoe je dat kunt doen.

Noten

- 1 Met dank aan Renny Beers en Janna Voogt voor hun collegiale feedback tijdens het onderzoek, Pauline Huizenga (onderzoeksassistent), Piet Zwaal en anderen die deelnamen aan het project "ARTE-international" waar dit onderzoek deel van uitmaakte.
- 2 Hierbij wordt er niet alleen van uitgegaan dat academische kennis kan bijdragen aan professionele kennis van docenten, maar dat hun kennis ook kan bijdragen aan academische kennis. Onderzoek bevestigt dat. Zo laten Yeatman en Sachs (1995) zien dat academici onderzoek door docenten kunnen gebruiken als informatiebron van algemene kennis over het onderwijs. Stenhouse spreekt in dit verband over "een archief van relevante praktijkkennis" (in Rudduck & Hopkins, 1985). Hoyle en John (1995) vergelijken dit idee met "jurisprudentie" over gevallen van praktisch inzicht.
- 3 Daar waar inhoudelijk relevant wordt verwezen naar zowel de eerste als de laatste druk.
- 4 Een belangrijk onderdeel van actieonderzoek is het logboek, waarin docenten voor zichzelf het verloop van hun onderzoek vastleggen en beoordelen, en waarin zij het vervolg van hun activiteiten plannen. Uit de literatuur blijkt dat meestal wordt gewerkt met ongestructureerde logboeken (Winter, 1996; O'Hanlon, 1997; Kelchtermans, 2001). Om de logboeken ook voor dit onderzoek te kunnen gebruiken is er voor gekozen om deze te structureren en zowel de docenten als de begeleiders gebruik te laten maken van formulieren met een aantal (open) vragen.

Literatuur

- Braster, J.F.A. (2000). *De kern van casestudies*. Assen: Van Gorcum.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986/1997). *Becoming Critical*. London: The Falmer Press.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: The Falmer Press.
- Dolk, M.L.A.M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsge-drag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijs-situaties*. Dissertatie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Denzin, K., & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

- Dewey, J. (1929/1984). The Sources of a Science of Education. In J.A. Boydston (Ed.), *The Later Works: vol. 5, 1929-1930* (pp. 3-40). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elliott, J. (1989). Educational Theory and the Professional Learning of Teachers: An Overview. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 81-101.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. New York: The Falmer Press.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Grundy, S. (1987/1995). *Curriculum: Product or Praxis?* London: The Falmer Press.
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargraeves, D.H. (1998). *Creative Professionalism: the Role of Teachers in the Knowledge Society*. London: Demos.
- Hoyle, E., & John, P.D. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Planteyn Educatieve Uitgevers.
- Kessels, J.P.A.M., & Korthagen, F.A.J. (1996). The Relationship Between Theory and Practice: Back to the Classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Kupper, L.L., & Hafner, K.B. (1989). On Assessing Interrater Agreement for Multiple Attribute Responses. *Biometrics*, 45, 957-967.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analyses: An Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications.
- O'Hanlon, C. (1997). The Professional Journal, Genres and Personal Development. In Hollingsworth, S. (Ed.), *International Action Research: A Casebook for Educational Reform* (pp. 168-179). London: The Falmer Press.
- Peters, V. (1995). *Kwalitan. A Supportive Program for Qualitative Analyses. Version 4.0. (Computer Program)*. Nijmegen: University Nijmegen.
- Ponte, P. (2002a). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2002b). *Onderwijs van eigen makelij: actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.
- Riedel, H. (1977). *Allgemeine Didaktik und unterrichtliche Praxis: Eine Einführung*. München: Kösel-Verlag.
- Rudduck, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Sachs, J. (1997). *Uncertainty, Ambiguity and Fluidity: The Premillennial Challenges for Education*. Sydney: The University of Sydney.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- Tabachnick, B.R., & Zeichner, K. (Eds.) (1991). *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Tilanus, C.P.G. (1997). *Onderzoeksmethoden bijagogisch handelen*. Utrecht: SWP.
- Tom, A.R., & Valli, L. (1990). Professional Knowledge for Teachers. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators* (pp. 212-233). New York: MacMillan Publishing Company.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.) (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the content of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New Directions in Action Research* (pp. 13-28). London: The Falmer Press.
- Yeatman, A., & Sachs, J. (1995). *Making the Links: A Formative Evaluation of the First Year of the Innovative Links Project between Universities and Schools for Teacher Professional Development*. Murdoch: Innovative Links Project.
- Yin, K. (1989). *Case Study Research: Design and methods*. London: Sage Publications.

Manuscript aanvaard: 27 mei 2002

Auteurs

Petra Ponte is als universitair docent werkzaam bij het ICLON van de Universiteit Leiden.

Jan Ax is als universitair docent werkzaam bij de Faculteit Gedrag- en Maatschappij Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

Douwe Beijaard is als universitair hoofddocent werkzaam bij het ICLON van de Universiteit Leiden.

Theo Wubbels is als hoogleraar Onderwijskunde werkzaam bij de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

Correspondentieadres: Petra Ponte, ICLON/Universiteit Leiden, Postbus 9555, 2300 RB Leiden, e.mail: ponte@ICLON.LeidenUniv.nl

Abstract

Teachers development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators

This article describes the design and findings of a study into the development of professional knowledge by teachers through action research and the facilitation of this by teacher educators. The process of gaining professional knowledge through action research pertains insights that teachers develop themselves. The theoretical framework links the Anglo-Saxon Action Research tradition and the German Allgemeine Didaktik. The study was designed as a descriptive and explorative case study, involving seven groups of teachers at six schools. The groups were facilitated by teacher educators over a period of two years. The findings show that initially the teachers mainly focused on knowledge about what they wanted to do (phenomena) and hardly on what they wanted to achieve (effects). At first, therefore, they concentrated on desirable action rather than on what they actually do. This means that, left to themselves teachers develop knowledge mainly in the technical area of knowledge and hardly in the empirical and ideological areas of knowledge. The findings do show, however, that the more attention facilitators pay to all three areas of knowledge, the more teachers start to develop knowledge in those areas.