

# Het begeleiden van praktijkonderzoek in een professionaliseringstraject

Yvonne Leeman, Hogeschool Windesheim Zwolle & Universiteit voor Humanistiek Utrecht  
Arjan Dieleman, Janneke van der Steen & Fedor de Beer, Hogeschool Arnhem en Nijmegen  
Kariene Mittendorff, Saxion Hogeschool

**Samenvatting** | *Over het begeleiden van praktijkonderzoek van leraren bestaat weinig kennis. Dit artikel doet verslag van de begeleiding van een vierjarig professionaliseringstraject waarin het onderzoekend handelen van 22 leraren op vier scholen voor voortgezet onderwijs centraal stond. Tijdens het begeleidingsproces noteerden de schoolbegeleiders hun ervaringen en schreven een eidevaluatie van het proces. Ze werden daarover geïnterviewd. De leraren werden gedurende het project driemaal geïnterviewd over hun professionele ontwikkeling. We doen verslag van de inzichten die het onderzoek heeft opgeleverd voor de begeleiding van het onderzoekend handelen van leraren en aanstaande leraren.*

## Inleiding

Praktijkonderzoek van leraren is er in soorten en maten. Het kan de vorm hebben van een onderzoeksproject of het kan gaan om geïntegreerd onderzoekend handelen in het dagelijks werk van de leraar (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Welk soort onderzoek een goede bijdrage kan leveren aan zowel onderwijsverbetering als de professionele ontwikkeling van leraren is onderwerp van discussie (Van der Steen & Peters, 2014; Oolbekkink & Van der Steen 2014). Daarnaast zijn er vragen over de beste ondersteuning van praktijkonderzoek door leraren. Bijvoorbeeld over de rol van een externe begeleider voor het bewaken van de onderzoekskwaliteit (Zwart, Smit, & Admiraal, 2015).

Wij deden in een subsidieproject ervaring op met het begeleiden van praktijkonderzoek van leraren gericht op het doordenken en ontwikkelen van burgerschapsvorming voor hun school. Het praktijkonderzoek werd vormgegeven als een vierjarig professionaliseringstraject. Dit artikel beschrijft en analyseert, vanuit het perspectief van de schoolbegeleiders, het begeleidingsproces van dit praktijkonderzoek. De nadruk ligt op aandachtspunten die er in de begeleiding toe doen, en op lessen die er voor begeleiders te trekken zijn uit de complexiteit die ontstaat als leraren met ondersteuning zelf onderzoek gaan ontwerpen en uitvoeren. De vraag luidt derhalve: *Welke aandachtspunten in de begeleiding zijn van belang in een professionaliseringstraject waar het doen van onderzoek door leraren naar de eigen praktijk en die van de school centraal staat?*

## Kenmerken professionaliseringstraject

Het professionaliseringstraject vond plaats in het kader van een vierjarig RAAK Pro-project, getiteld Burgerschap & Schoolontwikkeling, waaraan vier scholen voor voortgezet onderwijs en twee Hogescholen (Windesheim en HAN) deelnamen (Geijsel, Leeman, & Dieleman, 2009). In Tabel 1 zijn de kenmerken van deze scholen weergegeven. Tijdens dit project werkten per school, in samenspraak met de schoolleiding, groepjes van vier leraren van verschillende

Tabel 1 Kenmerken van de vier scholen

	Schooltype	Ervaring onderzoek	Verwachting
A	havo/vwo	-	ond. vaardigheden alg. / ontw. burgerschapsed.
B	vmbo	-	onderzoekend ontwerp burgerschapseducatie
C	vmbo	+	onderzoekend ontwerp burgerschapseducatie
D	vmbo/havo/vwo	-	onderzoekend ontwerp burgerschapseducatie

vakken en afdelingen, begeleid door een lerarenopleider/onderzoeker, aan onderzoek en ontwerp van burgerschapsvormende activiteiten. Vervanging wegens langdurige ziekte, zwangerschap en pensionering zorgden voor wisselingen, waardoor uiteindelijk in totaal 22 leraren aan het project deelnamen, waarvan 17 meerdere jaren. Wekelijks kwamen de groepjes in een eigen werkruimte een dagdeel bijeen voor overleg, reflectie en het samenwerken aan verkennend onderzoek naar de schoolcontext, visieontwikkeling op burgerschapsvorming, het onderzoekend ontwerp van schoolspecifieke burgerschapsactiviteiten en de verbreding daarvan naar hun collega's.

Het vierjarig traject was opgedeeld in de volgende reeks onderzoeksactiviteiten:

*Jaar 1:* Schoolportret: verkennend onderzoek naar de schoolcontext en de condities voor burgerschapsvorming teneinde het inzicht in de eigen schoolwerkelijkheid te vergroten en te oefenen met onderzoekvaardigheden;

*Jaar 2:* Ontwerponderzoek naar betekenisvolle activiteiten voor burgerschapsvorming.

*Jaar 3:* Herhaald ontwerponderzoek;

*Jaar 4:* Verbreding ontwerponderzoek naar collega's.

De drie schoolbegeleiders (1 begeleider werkte op 2 scholen) stelden zich ondersteunend op. Zij werden zelf maandelijks als groep begeleid door twee, niet bij de directe begeleiding van de leraren betrokken lectoren.

### Verantwoording van professionalisering en begeleiding

In dit project ging het om het ontwerpen en onderzoeken van schoolspecifieke en betekenisvolle burgerschapsactiviteiten. Schoolleiding en leraren hebben daarin ruimte gekregen voor eigen keuzes, bijvoorbeeld bij de selectie van leraren, de inhoud en aanpak van burgerschapsvorming, en de inbedding in curriculum en beleid. Een aantal zaken stonden echter vast in het project en zijn op de vier scholen hetzelfde ingericht.

#### *Per school tijd en ruimte voor groepswork*

De onderzoekmatige manier van werken, waar je eerst tijd neemt voor doordenking en voorbereiding, past niet vanzelf bij de cultuur van onderwijsgeven, waarbij vaak direct handelen gevraagd wordt (Berger, Boles, & Troen, 2005; Dieleman 2009). Om tegemoet te komen aan het verschil in dynamiek tussen het leraarschap en het doen van onderzoek werd per school

aan groepjes van vier leraren wekelijks tijd en ruimte beschikbaar gesteld voor reflectie en samenwerking.

### *Begeleiders hebben een ondersteunende rol*

Het ging in dit project om de ondersteuning van praktijkonderzoek door leraren. Bij aanvang was niet precies bekend welke ondersteuning leraren daarbij precies nodig hebben.

### *Starten met een schoolportret en het interviewen van leerlingen*

Vanwege de wenselijkheid van een schoolspecifieke ontwikkeling van burgerschapseducatie is door de begeleiders bij het ontwerp van het professionaliseringstraject gekozen voor een verkennend onderzoek naar de schoolcontext als startactiviteit. Tegelijkertijd zou dat onderzoek de leraren de mogelijkheid moeten bieden tot reflectie over voor de leerlingen betekenisvolle doelen en inhouden van burgerschapsvorming en tot het oefenen met onderzoeksvaardigheden, zoals interviewen en het ordenen en analyseren van onderzoeksgegevens. Deze keuze is gebaseerd op eerdere ervaringen van Leeman en Wardekker (2010, 2013) met het begeleiden van praktijkonderzoek. Zij ontwikkelden een professionaliseringstraject voor leraren met als doel, ter verbetering van hun onderwijs, een onderzoekende houding te ontwikkelen door het doen van praktijkonderzoek. Het interviewen van leerlingen en reflectie op de pedagogische doelen van hun onderwijs was daarin een startactiviteit. De meeste leraren hadden weliswaar moeite met 'de vertraging van eerst denken dan doen', maar waardeerden deze oefening achteraf zeer. Juist de interviews met leerlingen leverden hen een gevoel van urgentie en verrassende inzichten op, die hen prikkelden tot reflectie over de doelen van hun onderwijs.

Met het oog op de schoolspecifieke doelbepaling en het ontwerp van betekenisvolle burgerschapsactiviteiten, is gekozen voor de start met een verkennend onderzoek in de school, voorzien van de aansporing ook leerlingen te interviewen. Op de resultaten zou voortgebouwd moeten worden.

### *Op basis van het verkennend onderzoek meewerken aan de schoolvisie*

Daarnaast concludeerden Leeman en Wardekker (2010, 2013) dat de leraren pedagogische doelen weliswaar belangrijk vonden, maar zich bij de keuze voor hun praktijkonderzoek beperkten tot instrumentele onderzoeksvragen, zoals de meest efficiënte werkwijze om Engelse woordjes te leren, die naadloos pasten binnen lopende onderwijsactiviteiten binnen de school. De leraren hadden de neiging hun invloedssfeer tot hun eigen lessen te beperken. De spanning tussen reflectie over ideaal onderwijs en de drang tot direct handelen en zuinig tijdgebruik gericht op direct nut voor de school en het leren van leerlingen, zijn vermoedelijk voortdurend aanwezig als praktijkonderzoek van leraren wordt begeleid (vergelijk Janssen, Van Driel en Verloop, 2010).

In het project is die spanning onderdeel van het werk gemaakt door de leraren de opdracht te geven, op basis van hun verkennend onderzoek en in samenspraak met de schoolleiding, een schoolvisie voor burgerschapseducatie te ontwikkelen.

### *Op basis van het verkennend onderzoek met iteratief ontwerp onderzoek werken aan verbreding*

De uitkomsten van het schoolportret bieden de ontwerpisen voor het ontwikkelen van burgerschapsactiviteiten, die in een eerste onderzoekronde worden uitgeprobeerd. Het onderzoek naar het verloop en de resultaten van deze activiteiten leidt tot een verbeterd

ontwerp en een nieuwe uitprobeerronde. In het kader van verbreding is in deze tweede ronde en uitbreiding van de onderzoeksgroep en het meewerken van collega's, voorzien. Door groepjes leraren te formeren, die de school in de breedte vertegenwoordigen, is de basis gelegd voor het realiseren van draagvlak en verbreding. Het schoolportret en het iteratief ontwerp onderzoek is in het kader van schoolontwikkeling geplaatst. Het is de taak van de begeleiders de leraren in dit proces van schoolontwikkeling te ondersteunen.

## **Methode van onderzoek**

Tijdens het project zijn gegevens verzameld met behulp van:

- 1 Verslagen van de maandelijkse bijeenkomsten van de schoolbegeleiders met de lectoren;
- 2 Schriftelijke procesbeschrijvingen en eindevaluaties van het begeleidingswerk door de begeleiders;
- 3 Interviews met de schoolbegeleiders aan het eind van het project;
- 4 Interviews met alle meerjarig betrokken leraren (17) op drie momenten in het project (aan het eind jaar 1, jaar 2 en jaar 3).

Om het begeleidingsproces te beschrijven werd het materiaal door een van de twee lectoren geordend en samengevat naar thema's in de begeleiding van het verkennend onderzoek, het ontwerp onderzoek en de opdrachten tot schoolontwikkeling. Op basis van die procesbeschrijving vond tweemaal een groeps gesprek met de begeleiders plaats dat de eerste keer gericht was op herkenning, compleetheid en een gezamenlijke doordenking van de analyse en de tweede keer op het gezamenlijk formuleren van een denkkader en aandachtspunten in de begeleiding van leraren bij het doen van praktijkonderzoek in het kader van schoolontwikkeling.

## **Resultaten**

Na een beknopte weergave van de mening van de leraren over hun professionele ontwikkeling doen we verslag van de thema's in het begeleidingsproces zoals ervaren door de begeleiders. Waar relevant is er aandacht voor contextuele verschillen.

### **De leraren over praktijkonderzoek en de begeleiding ervan**

Praktijkonderzoek als onderdeel van het leraarschap is bedoeld om de beroepsuitoefening en het onderwijs te verbeteren. De projectfaciliteiten boden de leraren, in fysieke afzondering van de dagelijkse dynamiek, begeleiding, tijd voor onderzoek en collegiale gedachtenwisseling. Alle leraren waren positief over de begeleiding en over hun professionele ontwikkeling op het gebied van onderzoek. De meeste leraren noemden daarbij de concrete hulp bij de gegevensverzameling, de analyse en de verslaglegging en het vasthouden van de projectdoelen. Aanvankelijk waren ze aarzelend over het verkennend onderzoek, beleefden het als omslachtig en zagen het nut er niet van in, maar ze waardeerden het achteraf hoog. Het maken van een schoolportret tilde hen uit boven het vakdocentschap en bood, in combinatie met het groepswerk, de gelegenheid stil te staan bij de doelen en de kwaliteit van hun onderwijs. Degenen die de leerlingen interviewden, spraken daar speciaal hun waardering over uit. De leraren ontdekten dat (ontwerp)onderzoek niet vanzelf bij lesgeven past, want het is

tijdrovend, schept onzekerheid door het uitproberen en is niet geschikt om het directe handelen in de les te onderbouwen.

Leraar (9): *"Ik scherm mij een beetje af van onderzoek. (...) Ik vind het goed om het te doen en niet zo maar dingen in te voeren en er goed over na te denken. Maar je moet je goed realiseren dat er straks, na het project, geen tijd voor is."*

Leraar (3): *"Kijk eens hoe lang het duurde voor wij goed op gang zijn. Wij weten nu dat onderzoek van eigen lessen niet goed kan. Daar is meer voor nodig: rust, tijd en deskundigheid."*

Leraar (13): *"Op een school gebeuren heel veel dingen ad hoc. Er zijn een hoop beslissingen in de trant van 'dit werkt niet, laten we iets anders proberen'. Het komt ook voor dat een beslissing al genomen is voordat de gegevens van een evaluatie bekend zijn omdat je vaak in heel korte tijd beslissingen moet nemen."*

De leraren hebben meer kennis gekregen van typen onderzoek en de (on)mogelijkheden van onderzoek voor curriculum- en schoolontwikkeling. Waardevol was de ontwikkeling van een 'onderzoekende houding', gericht op het denken over onderwijsdoelen, het leren kennen van de mening van de leerlingen over lessen, het gericht kijken naar lessituaties en het doelgericht veranderen en monitoren van lessen.

Leraar (2): *"Ook als het project er niet meer is, ga ik ermee door. (...) Het heeft mij wel wat gebracht dat ik meer gestructureerd verander en naar mijn lessen en leerlingen kijk."*

Leraar (14): *"Je gaat op een andere manier denken. Telkens terug naar het doel en heel precies kijken."*

Leraar (3): *"Veel docenten zijn gewoon bang voor verandering. Bang om los te laten wat goed werkt. (...) En door deze onderzoekende houding hoef je niet meer bang te zijn om fouten te maken, want uitproberen hoort erbij."*

## **De begeleiders over het begeleidingsproces**

De schoolbegeleiders maakten mee hoe afhankelijk het leraarschap is van de prioriteit van lesgeven en de schooldynamiek. Alle begeleiders hebben bij aanvang lang gezocht naar het meest geschikte gezamenlijke overlegmoment. Op één school is dat moment vanwege lesroosters zelfs niet gevonden. In de scholen lag de prioriteit bij de voortgang van het onderwijsproces. Bij afmelding van een collega moest worden ingesprongen om lesuitval te voorkomen. Onverwachte afwezigheid van een projectleraar was in verband daarmee schering en inslag. Door langdurige vervanging van een collega in verband met ziekte, vertrek en tijdelijk verlof was op school D het projectgroepje een soort duiventil. Alle groepjes kenden wisselende beschikbaarheid van de leraren in verband met excursies, projectweken, rapportvergaderingen, een ingelaste studiedag etc. Tijdens het project spraken de begeleiders over het 'continue gedoe op scholen'. Dat gedoe bleek niet te voorkomen door het maken van afspraken met leraren en schoolleiding.

De scholen bleken bij aanvang te verschillen in hun verwachtingen van en hun ervaring met het onderzoekend ontwikkelen van onderwijs. Op school A werd een cursus in onderzoeksvaardigheden verwacht, zodat de leraren onderzoekspecialist konden worden. Op de andere scholen stond het onderzoekend verbeteren van burgerschapseducatie centraal, waarbij school C met onderzoekmatig werken al ervaring had. De begeleiders, ervaren lerarenopleiders, stelden zich naar de verschillende scholen (binnen de projectkaders) flexibel op.

Op school A kregen de leraren tijdens het werken aan het schoolportret ook, ondersteund door een cursusboek, instructie in onderzoekvaardigheden.

Uit de proces- en eindverslagen van de begeleiders blijkt dat de leraren op alle vier de scholen meer ondersteuning bij doelbepaling, systematische gegevensverzameling, analyse en verslaglegging nodig hadden dan de begeleiders vooraf dachten.

Maar ook de schoolbegeleiders bleken te verschillen in hun verwachtingen van het onderzoekend handelen van de leraren en in hun visie op de opbrengsten daarvan voor schoolontwikkeling. Begeleider (bg) 1 en bg3 van de scholen A, B en D verwachtten, anders dan bg2, meer zelfstandigheid van de leraren bij het lesontwerp en de verbreding naar collega's en meer inzet bij de analyse en verslaglegging van het onderzoekwerk.

Bij bg3 was er ook teleurstelling omdat over het onderzoekend handelen op school D weinig reflectie plaatsvond. Algemene waardering is er voor de opbrengst van het contextverkennd onderzoek.

**Algemene waardering is er voor de opbrengst van het contextverkennd onderzoek.**

Bg1: *"Op beide scholen is de kijk op leerlingen veranderd door de opdracht met leerlingen in gesprek te gegaan."*

Bg2: *"Mooi dat ze iets nieuws geleerd hebben. Ze waren verrast door het interview met de leerlingen voor het schoolportret. Ze kwamen zo meer van de leerlingen te weten."*

Herhaald ontwerponderzoek vond slechts bij een minderheid van de lesontwerpen plaats. Met name hierbij kregen de begeleiders te maken met door hen moeilijk te beïnvloeden elementen in de schoolorganisatie. Dit speelde op alle scholen. Belangrijkste redenen die de schoolbegeleiders noemden: bij nader inzien ontevredenheid bij de leraar over les- en/of onderzoekontwerp; wijziging in het takenpakket waardoor de leraar geen les meer gaf aan dezelfde jaargroep; wijziging in het programma van toetsen en afsluitingen (pta) waardoor het onderwerp niet meer tot de examenstof behoorde; ziekte/bijzonder verlof van de leraar zelf of van een betrokken collega.

Op alle scholen hebben zowel het verkennd als het ontwerponderzoek geen complete onderzoeksverslagen opgeleverd. De leraren noemden tijdgebrek en vonden het niet belangrijk genoeg om hun collega's te informeren met een verslag. Bg1 en 3 spraken daar hun teleurstelling over uit. Bg2 had hierop een andere visie: "Er is door het project veel gebeurd op school C. De leraren hebben geleerd door de dingen die ze gedaan hebben. Het project dwong hen dingen te doen, uit te proberen en samen te werken." ... "Hun ervaringen zitten in het materiaal. Dat materiaal geven ze door. Zo kunnen collega's het ook ervaren." ... "De opdracht tot verbreding nodigde uit na te denken over hoe ervaringen door henzelf gezien worden en hoe die ervaringen door te geven."... "In de begeleiding heb ik daarvan geleerd en daarom sterk ingezet op de strategie van verbreding door 'ervaaren'. Daarom ontwikkelde ik het idee van een docentenlab, waardoor er ook na het project verder onderzoekend kan worden gewerkt."

Omdat de schoolbegeleiders vooral hebben ingestoken op een ondersteunende rol werden ze verrast door de momenten waarop zij meer moesten participeren en sturen, zoals bij het vasthouden van de rode draad en het sturen op resultaat.

## Vasthouden van de rode draad

Een onderzoekende manier van onderwijsontwikkeling vraagt om distantie en een lange adem. De leraren hadden op dit punt duidelijk steun nodig.

Bg2: *"Over het geheel valt me op dat het bewijs van leren dat ik gezien heb tijdens de momenten dat ik op C was vooral direct gekoppeld was aan het nabespreken van recente activiteiten. En hoe langer zo'n activiteit geleden was hoe moeilijker leraren nog konden terughalen wat ze uit die ervaring hadden gehaald voor het vervolg. Vandaar dat mijn rol ook heel vaak was het vasthouden van de grote lijn, van de ene activiteit naar de volgende en dit voor de leraren inzichtelijk maken (...) zodat het geen losse activiteiten werden, maar op elkaar voortbouwden."*

De andere schoolbegeleiders hadden een soortgelijke ervaring. Het primaat van de onmiddellijkheid van het handelen van leraren drong een langere strategische agenda naar de achtergrond. Het was aan de begeleiders om die vast te houden. De doorvertaling van het verkennend onderzoek naar een schoolvisie en ontwerponderzoek verliep moeizaam doordat schoolleiding en leraren dit als losse activiteiten benaderden. Op dit punt bleek actieve inbreng van de begeleiders nodig.

**Onmiddellijk handelen drong de strategische agenda naar de achtergrond. Het was aan de begeleiders om die vast te houden.**

## Sturen op resultaat

Ongeacht hun verschil in verwachtingen kwamen alle schoolbegeleiders in een sturende rol terecht. Ze kregen steeds meer de verantwoordelijkheid voor het welslagen van de projectafspraken op hun schouders. Er waren deadlines (van belang voor de landelijke uitwisseling en de verantwoording aan de subsidiegever) om verslagen in te leveren van schoolportret, burgerschapsvormende activiteiten en verbredingsplannen. Toen leraren op alle scholen geen tijd bleken te vinden voor systematische analyse en verslaglegging van de onderzoeksgegevens, sprongen de begeleiders bij. Balans vinden in sturen en steunen vonden ze lastig.

Bg3: *"Ik wil graag dat het hun ding blijft, maar tegelijkertijd zie ik dat ze (nog) niet het niveau en de focus hebben die ik - heel naïef - had verwacht."*

Bg1: *"Soms lastig om ze echt wat te 'leren' wat wij graag van ze zouden willen. Bijvoorbeeld over het interviewen zelf (...). Ze zijn niet geïnteresseerd in feedback op elkaar over de interviewtechniek. Het is belangrijker wat de leerlingen zeggen."*

Bg2: *"Mijn leraren hebben heel duidelijk al een richting en een visie bepaald van waaruit ze gaan werken aan het schoolportret. Op zich prima lijkt mij, maar soms vraag ik mij af of ik ze ook nog wat breder moet laten kijken. (...) Ik heb geprobeerd ze zoveel mogelijk ruimte te geven (vooral in het begin) maar op basis van hun vraag voor meer structuur en de richtlijnen van het project heb ik ook veel gestuurd."*

Het voorgenomen principe van een terughoudende, volgende opstelling van de begeleiders, bleek niet houdbaar. Dat was ook zo op school C, waar al kennis en ervaring was met praktijkonderzoek. Alle begeleiders zagen zich gedwongen de rode draad vast te houden en gingen zich in de loop der tijd sturender opstellen. Daartoe zagen zij zich gedwongen door de ontbrekende professionaliteit van de leraren, processen in de scholen, maar ook vanuit een gevoel van verantwoordelijkheid voor de projectopzet.

## Kader voor begeleiding van onderzoek door leraren

Na de procesbeschrijving reflecteerden de begeleiders over aandachtspunten in het begeleiden van praktijkonderzoek door leraren. Ze kozen daarbij voor de invalshoeken: leraarschap en schoolorganisatie.

### Leraarschap

De begeleiders stelden op basis van hun ervaringen vast dat lesgeven in de eerste plaats een doe cultuur is, die zich niet eenvoudig verdraagt met een cultuur van bezinning en reflectie die het doen van onderzoek verlangt.

Bg1: *"Inlezen gebeurde oppervlakkig en vooral op 'hoe doen anderen het' en niet op 'wat wil ik bereiken en wat is hierover al bekend'."*

Bg3: *"Lesgeven is nr. 1 (...) De leraren wilden steeds in een doe-modus schieten: ze wisten al wat ze wilden, waren veel bezig met organiseren en (veel) minder met de inhoud. (...) Ze bereikten geen kritische reflectie. Overheersend is het organisatorische 'hoe kunnen we zorgen dat volgend jaar. (...) Bovendien kenden ze onderzoek doen al van de universiteit, hoefden ze niet over te leren."*

Aandachtspunt: Het is de kunst in het begeleiden de juiste vorm te vinden als het gaat om het ontwikkelen van onderzoekend handelen. Faciliteiten als tijd en ruimte en een ondersteunende begeleiding, bleken niet voldoende te zijn. De begeleider moet creatief zoeken naar onderzoekende activiteiten die passen bij het leraarschap, het moment en de school maar ook voldoende ruimte laten voor reflectie over onderwijsdoelen, het afstand nemen van de dagelijkse praktijk en collegiale verbreding. Een verbreding waarin niet alleen een ontwerp voor onderwijs wordt doorgegeven maar ook een werkwijze waarin je je leerlingen bijvoorbeeld systematisch observeert en spreekt zodat een verbeterd ontwerp in het verschiet ligt.

### Schoolorganisatie

Net als Leeman en Wardekker (2013) en Vanassche en Kelchtermans (2013) maakten de begeleiders mee dat de professionele ruimte van leraren en hun micropolitieke geletterdheid van invloed zijn op de opzet, uitvoering en verbreding van het onderzoek. Rekeninghoudend met de school als een hiërarchische context, waren leiding en management vanaf het begin in het project betrokken. Samen met de leraren zouden zij een schoolvisie op burgerschapseducatie ontwikkelen. Daarnaast was er voor minimaal vier jaar beleidsprioriteit voor de ontwikkeling van burgerschapseducatie toegezegd. Overeenkomstig de bevindingen van Adamson & Walker (2011), Vetter & Russell (2011) en Berger, Boles en Troen (2005) maakten de begeleiders mee dat in de context van de collegiale relaties en machtsverhoudingen micropolitieke processen in de school kunnen leiden tot steun of spanningen in het doen van onderzoek. Dit maakte hun begeleidingswerk complex.

#### *Schoolorganisatie: Hiërarchie*

Het hing van de aard van de leiding en het management af hoeveel professionele ruimte en steun, nodig voor onderzoek en verbreding, de leraren kregen. Er was verschil tussen de scholen. In school C trokken schoolleiding en leraren grotendeels gezamenlijk op, waardoor het onderzoekend werken aan verbreding en schoolontwikkeling gemakkelijker tot stand leek te komen. Zowel het verkennend- als het ontwerponderzoek boden kansen om in

samenspraak met collega's en schoolleiding aan schoolontwikkeling te werken. Die kansen zijn naar de smaak van de begeleiders op de scholen A, B en D onvoldoende benut. De directies stelden zich weinig steunend op en bij de meeste leraren bemerkten ze een afwachtende houding vanuit het besef dat de uiteindelijke regie en beslissingsmacht bij de schoolleiding ligt.

Leraren school A: *"We geven alleen maar les, alleen maar les, alleen maar les. Daarnaast heerst er een cultuur van ongefundeerde besluiten nemen. (...) Als de directie beslist 'wij willen dat dit gebeurt, dan kunnen wij natuurlijk best heel veel aandragen. Als dat van bovenaf niet geregeld wordt, hebben wij niet de kracht om te zeggen 'dit is zo belangrijk: dit moet.'"*

De leraren verwachtten van de schoolleiding duidelijke kaders, steun en faciliteiten. Het micropolitieke spel van het beïnvloeden daarvan, beheersten ze niet goed. De verbreding in het kader van het ontwerponderzoek bracht meerdere leraren in een moeilijke positie. Ze wilden iets ontwikkelen dat direct bruikbaar was voor collega's, maar hadden geen leidinggevende positie in hun vakgroep of team om verbreding te bewerkstelligen.

Leraren school B: *"Er was echt een kloof tussen wat de schoolleiding wilde met burgerschapseducatie en hetgeen de werkgroep voor ogen had. (...) Als werkgroepje werkten we geïsoleerd en de directie nam geen initiatief tot verbreding."*

Andere leraren wierpen zich direct op schoolbrede activiteiten en kwamen daarmee in een micropolitiek moeras terecht, waarbij zij bijvoorbeeld de begeleider om hulp vroegen bij de communicatie met de schoolleiding. De begeleiders werden gedwongen zich te gaan bewegen op micropolitiek terrein.

*Aandachtspunt:* De begeleiders ontdekten dat voor de professionalisering van leraren inzake praktijkonderzoek meer nodig is dan het aanleren van onderzoekvaardigheden. Het is ook belangrijk de leraren te begeleiden bij het in de complexe context van de school ruimte voor onderzoek te creëren en werkwijzen en resultaten te verbreden.

### *Schoolorganisatie: Collegiaal*

Het onderzoekswerk veranderde de praktijk van de leraren maar ook hun verhouding tot collega's. Sommige projectleraren vonden dat hen een zekere luxe ten deel was gevallen met de extra uren om in alle rust burgerschapsactiviteiten te ontwerpen. Dat riep schuldgevoelens op jegens collega's met alleen lestaken. De leraren waren bang voor het stellen van kaders, want 'dan ben je richting je collega's top-down bezig.'

Het was de bedoeling bij het ontwerponderzoek ook collega's te betrekken. Dat bleek moeilijk. Op de scholen A, B en D kozen de leraren ervoor hun ontwerponderzoek, bij gebrek aan verbredingssteun van de directie, op eigen lesactiviteiten te richten. De leraren beperkten zich tot persoonlijke collegiale contacten. Het overleg en de afstemming tussen leiding en leraren en tussen leraren onderling bleek op de scholen vooral gestructureerd te zijn in teams, leerjaren en vakgroepen, hetgeen het verbredingswerk van de leraren complex maakte. Het overleg binnen secties en vakgroepen kende andere prioriteiten, die door de leraren niet te beïnvloeden bleken. De ervaring met praktijkonderzoek op C en de toevallige samenstelling van het projectgroepje vergemakkelijkte de samenspraak tussen leraren en schoolleiding over de verbreding daar. Op die school werd onderzoekend werken aan burgerschapseducatie al tijdens het project deel van het schoolbeleid.

De begeleider zei hierover: "*De school was een academische opleidingsschool met autonomie voor de leraren en een gevoel van gemeenschappelijkheid. De leraren waren blij met de vrijheid die dit project gaf. Ze werkten als groep en konden het goed met elkaar vinden. Ze waren in staat de schoolleiding in te zetten voor het project.*"

Daar kon, als vervolgvorm, een 'docentenlaboratorium' ontstaan, waarin collega's samen experimenteren met burgerschapsvorming. Maar die ontwikkeling is mede tot stand gekomen door toedoen van de begeleider.

*Aandachtspunt:* De onderzoekende leraren zijn tegelijkertijd werknemers en collega's, hetgeen hun handelingsruimte beïnvloedt. Micropolitieke ondersteuning van leraren zou deel van de begeleiding moeten zijn. Daarbij zou bij de start van het begeleiden het verkennen van de schoolcontext ook een taak van de begeleider moeten zijn.

## **Conclusie**

Onderzoek door leraren in de context van de school met als doel professionele ontwikkeling te realiseren levert interessante verhalen en getuigenissen op. Hoewel leraren en begeleiders het vaak beschrijven als een moeizaam proces, noemen ze het ook waardevol (Adamson & Walker, 2011; Leeman & Wardekker, 2013; Ulvik, 2014). Op basis van vier jaar ervaring in het begeleiden van leraren is in dit project geïnventariseerd welke aandachtspunten er in de begeleiding toe doen als leraren in een school voor voortgezet onderwijs met ondersteuning van buitenaf zelf praktijkonderzoek doen. Omdat het nog geen uitgemaakte zaak is welk praktijkonderzoek het beste bij het leraarschap past, had de begeleiding een terughoudend karakter en was er gekozen voor een praktijknabije opstelling, waarin het initiatief zo veel mogelijk bij de leraren lag. De begeleiding vond tegelijkertijd plaats op vier verschillende scholen.

Bij het doen van onderzoek bleek steun, stimulans en participerende sturing van de begeleiders nodig. Het begeleiden van het onderzoek van leraren bleek niet alleen een kwestie te zijn van ondersteunen en aanleren van kennis en vaardigheden, maar ook van interactie met de cultuur van het leraarschap, de schoolorganisatie en de specifieke schoolcontext. De ervaring die met dit project is opgedaan wijst uit dat het nodig is om gedifferentieerd en contextueel te denken over de begeleiding van onderzoek, professionalisering en onderwijsverbetering. Daar is een denk-kader voor nodig dat begeleiders vraagt rekening te houden met de algemene cultuur van leraarschap en schoolorganisatie en met de specifieke schoolcontext. Praktijkonderzoek impliceert systematische verandering. Daarbij gaat het, zoals verwoord door Kemmis (2009) om verandering van de praktijk en de werkcondities van leraren en hun denken daarover. Praktijkonderzoek verandert het lesgeven, het denken over onderwijs en de manier waarop leraren zich verhouden tot hun collega's en hun werkomgeving. Gaandeweg kunnen zo nieuwe werkpatronen ontstaan. Het begeleiden van dit type onderzoek is ook voor begeleiders een leerproces waarbij aandacht moet zijn voor leraarschap, schoolorganisatie en schoolcontext, zodat het onderzoek een relevant onderdeel kan worden van het lesgeven en schoolontwikkeling.

### **Schoolcontext**

De context voor het begeleiden van praktijkonderzoek bleek op de scholen te verschillen. Op school C was al ervaring met praktijkonderzoek voor schoolontwikkeling. De collegiale relaties

en de schoolorganisatie waren in beweging gezet. Op de andere drie scholen was praktijkonderzoek nieuw. Het bleek voor alle leraren belangrijk te zijn om de context waarin onderwijsontwikkeling in de vorm van ontwerponderzoek gaat plaatsvinden te verkennen. Een verkennend onderzoek, waar interviews met leerlingen (en collega's) deel van uitmaken, bleek daar een goede vorm voor. Het schoolportret was een eye-opener voor de leraren en tegelijkertijd voor de begeleiders een middel om snel een inkijkje te krijgen in de school. Op basis van deze verkennende activiteit kon de begeleider inspelen op de specifieke situatie en stimuleren dat in het onderzoek de verbinding werd gelegd met schoolontwikkeling en het urgentiegevoel van leerlingen en collega's.

### *Schoolorganisatie*

Bij het (in afstemming met de schoolleiders) meeschrijven aan de schoolvisie op burgerschapsvorming, en bij het (in overleg met collega's) onderzoekend ontwerpen van burgerschapsactiviteiten bleken de begeleiders ook op micropolitiek gebied te moeten begeleiden. Dit had alles te maken met de hiërarchische organisatievorm en de collegiale verhoudingen in de scholen. De leraren kregen te maken met rigiditeit en onvoorspelbaarheid in roosters en afspraken over toetsen en examens (pta's), hetgeen iteratief ontwerp bemoeilijkte. Op drie scholen kregen ze te maken met een gebrek aan overleg en steun in de schoolorganisatie voor het betrekken van collega's bij hun ontwerpwerk. De begeleiders hadden in dit project naast het helpen bewaken van de doelgerichtheid, het systematisch werken en het oog houden op de lange termijn, daarom ook een belangrijke rol in het verbinden van het onderzoekend werken met de collegiale omgeving. Naast de voorgenomen ondersteunende begeleiding, konden ze niet ontkomen aan een participerende en ook sturende werkwijze. Daarom lijkt het bij dit soort projecten ook van belang om als begeleider bewust stil te staan bij de rol en plaats die de leraren binnen de school hebben en te bedenken wat dit betekent voor de begeleiding die je zou kunnen bieden.

### *Leraarschap*

De begeleiders stuitten op het verschil in dynamiek van onderzoek en lesgeven. Onderzoek vraagt om rust en tijd voor verkenning, distantie, bezinning, analyse en zorgvuldige overdracht van resultaten. Dat staat haaks op de onmiddellijkheid van lesgeven. Het projectwerk, met ruimte voor discussie en reflectie in teamverband, werd door de participerende leraren als een vrijplaats beleefd, als een luxe in een dagelijkse schoolwerkelijkheid die wordt beheerst door werkdruk. Het echte werk is immers met leerlingen. Dit zorgde voor schuldgevoel jegens collega's en de waarschuwing dat op deze manier werken normaliter niet kan. De dagelijkse schoolrealiteit werkte verstorend. Er waren voortdurend kleine logistieke gebeurtenissen en problemen die aandacht, tijd en beslissingen vroegen. Vaak gingen lesgeven, leerlingbegeleiding en vergaderingen voor op onderzoek. Het lesgeven aan leerlingen kan niet worden stilgelegd. Het doen van onderzoek moet daarop worden afgestemd. Maar tegelijkertijd moet het onderzoek zo worden ingericht dat het aan de basale eisen van onderzoek voldoet. De ontwikkeling van een onderzoekende houding, die hierbij nodig is, is door alle betrokken leraren in dit project gewaardeerd en verbonden met het dagelijks lesgeven. In het prioriteren van de ontwikkeling van die houding, ligt een belangrijke rol voor de begeleiding. Het stimuleren van de kritische reflectie in groepsverband over het leraarschap, dagelijkse vanzelfsprekendheden in de schoolorganisatie en collegiale samenwerking, maken daar deel van uit.

Aandachtspunten voor de begeleiding van praktijkonderzoek:

- ▮ Gebruik bij ontwerp en uitvoering van de begeleiding het **denkkader** leraarschap, schoolorganisatie en schoolcontext;
- ▮ Zorg voor tijd en ruimte voor collegiaal overleg en kritische reflectie;
- ▮ Prioriteer de ontwikkeling van een onderzoekende houding;
- ▮ Ondersteun en stimuleer praktijkonderzoek dat aan basale eisen voldoet en verbonden kan worden met leraarschap en schoolorganisatie;
- ▮ Start samen met de leraren met verkennend onderzoek naar de schoolcontext;
- ▮ Stem onderzoek en begeleiding af op de resultaten van de contextverkenning en op de positie, kennis en vaardigheden van de deelnemende leraren;
- ▮ Betrek bij de begeleiding, naast onderzoekvaardigheden, ook de reflectie over onderwijsdoelen, micropolitieke inzichten en vaardigheden, het werken aan collegiale relaties en het omgaan met machtsverhoudingen in de schoolorganisatie;
- ▮ Stimuleer bij schoolontwikkeling overleg met de schoolleiding en de verbreding van zowel ontwerpen als onderzoekende werkwijzen.

**Begeleiden is meer dan onderzoek doen. Het denkkader richt de aandacht ook op de cultuur van leraar, school en schoolcontext.**

### *Inzichten voor de lerarenopleiding*

Praktijkonderzoek voor onderwijsverbetering is meer dan kennis en vaardigheden voor het doen van onderzoek. Praktijkonderzoek is ook een kwestie van leraarschap, collegialiteit, omgang met de schoolorganisatie en het zoeken van verbinding met de specifieke schoolcontext. Studenten die hun onderzoek uitvoeren op een stageschool, zijn ook onderdeel van de schoolorganisatie en staan in verbinding met de specifieke context. Voor startende leraren is de kans groot dat de professionele ruimte in de nieuwe organisatie beperkt voelt, en hun praktijkonderzoek daardoor beïnvloedt wordt. Dat betekent dat het zowel voor studenten als startende en ervaren leraren belangrijk is hen in aanraking te brengen met het geformuleerde denkkader en met verschillende vormen van praktijkonderzoek, de doelen die ermee bereikt kunnen worden en de professionele eisen die ermee gepaard gaan. Het oefenen met het maken van een schoolportret kan helpen inzicht te krijgen in de context van een school en opent daarmee het zicht op de micropolitieke dimensie van het leraarschap. Ontwerponderzoek biedt de ervaring dat voor onderzoekend verbeteren de onzekerheid die bij uitproberen past, noodzakelijk is. Dat helpt de onderzoekende houding ontwikkelen.

### **Referenties**

- Adamson, B., & Walker, E. (2011). Messy collaboration: Learning from a learning study. *Teaching and teacher education, 27*, 29-36.
- Berger, J.G., Boles, K.C., & Troen, V. (2005). Teacher research and school change: paradoxes, problems, and possibilities. *Teaching and teacher education, 21*, 93-105.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Colombia University.
- Dieleman, A. (2009). Onderwijs plus onderzoek door docenten: participatie in academische dieptepilots. In Y. Leeman, A. Dieleman, J. Doornenbal, F. Meijers, M. Kuijpers, & W. Wardekker (Eds.), *Onderwijs Plus, markering*

- van vijf jaar lectoraat. (pp. 17-27). Zwolle: Windesheimreeks.
- Geijsel, F., Leeman, Y., & Dieleman, A. (2009) *Burgerschap en schoolontwikkeling. Subsidieaanvraag Raak Pro*. Hogeschool Windesheim, Zwolle.
- Janssen, F.J.J.M., Driel, J.H., & Verloop, N. (2010). Naar praktische ontwerpondersteuning voor docenten. *Pedagogische Studiën* 87, 412-431.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research* 17(3), 463-474.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbeterd onderzoek het onderwijs? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 31(1), 19-22.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2013). Cursus voor professionalisering van leraren: succes en problemen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 34(2), 33-43.
- Oolbekkink, H., Van der Steen, J., & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teachers and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139
- Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: why and how? *Educational action research*, 22(4), 518-533.
- Van derSteen, J., & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 2014, 35(1), 71- 84.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2013). De professionele leerreis van een lerarenopleider in een LOEP-project: Een narratieve analyse. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 34(4), 95-106.
- Vetter, A., & Russell, G. (2011). Taking a cross-country journey with a world map: Examining the construction of practitioner research identities through one case study. *Educational action research*, 171-187.
- Zwart, R.C., Smit, B., & Admiraal, W.F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische Studiën* 2015(92), 131-148.

