

Participatief actieonderzoek naar collectief leren in tijdelijke transitieteams

Collaborative action research on collective learning in temporary transition-teams

Student: Daan de Kruijf
Studentnummer: 3041232
Cohort: 2021-2023
Inleverdatum: 04-09-2023

Master Leren en Innoveren
Tineke van Kooten

Coöperatie Leren voor Morgen
Pleuni de Kind



Participatief actieonderzoek naar collectief leren in tijdelijke transitieteams

Collaborative action research on collective learning in temporary transition-teams

Samenvatting

Bij de coöperatie *Leren voor Morgen* werken tijdelijk samengestelde teams van professionals van verschillende organisaties in kortlopende opdrachten aan gezamenlijke transitievraagstukken. Ontwikkeling in de transitie vraagt om collectief leren tijdens deze kortlopende opdrachten, maar dat is niet eenvoudig. In dit participatieve actieonderzoek is door een groep leden en programmamanagers van de coöperatie onderzocht hoe tijdelijke transitieteams collectief leren kunnen inzetten in hun samenwerking om de transitie waar zij aan werken een stap verder te brengen. Uit de resultaten blijkt dat opgavegericht teamleren en kenniscreatie zich als vormen van collectief leren goed lenen voor het werken aan transities, maar dat er mogelijk ook een aanvullende vorm van collectief leren nodig is die raakt aan de (professionele) identiteit van de betrokkenen.

Abstract

At the cooperative *Leren voor Morgen*, temporary, cross functional teams collaborate on short-term assignments in the context of societal transitions. Progress in these transitions demands some form of collective learning from team members during their work on their assignments. For this thesis, a group of members and program directors of the cooperative collaboratively investigated what forms of collective learning are suitable to their team and how they might utilize them to further the transition on which they are working. The results show that team learning and knowledge building are well suited to the purposes of these temporary teams, but that true progress in societal transitions might also require a mode of collective learning that connects to the (professional) identities of those involved.

Inleiding

Aanleiding en verkenning van het vraagstuk

“We leven niet in een tijdperk van veranderingen, maar in een verandering van tijdperk” (Rotmans, 2014): de komende decennia staan in het teken van transitie. Of het nu gaat om het klimaat, verlies van biodiversiteit, toenemende ongelijkheid of dysfunctionele instituties, overal lopen we tegen de grenzen aan van gevestigde systemen. Dat geldt ook voor het onderwijs. Tussen 2018 en 2021 heeft het aantal deelopleidingen in het beroepsonderwijs over duurzaamheidstransities een enorme vlucht genomen, maar in de kern is het onderwijs niet gericht op duurzame ontwikkeling (Het Groene Brein, 2021). Dat wil zeggen, de inhoud, de leeromgevingen en het pedagogisch-didactisch handelen in het onderwijs zijn er nog niet op gericht om jongeren toe te rusten met de kennis, houding en vaardigheden om de uitdagingen van de 21^{ste} eeuw het hoofd te kunnen bieden (Frijters, 2016). Zowel in de literatuur als in de praktijk neemt de aandacht toe voor duurzame en regeneratieve onderwijspraktijken; dat wil zeggen, onderwijspraktijken die leren als vehikel gebruiken om een positieve bijdrage te leveren aan lokale en grootschalige duurzaamheidstransities (Van den Berg, 2023). Tegelijkertijd is er nog sprake van een versnipperd veld en wordt de literatuur nog onvoldoende in gebruik genomen in de praktijk (Van den Berg, 2023). In het onderzoeken, ontwikkelen en praktiseren van duurzaam en regeneratief onderwijs is dus nog een wereld te winnen.

De coöperatie *Leren voor Morgen* zet zich in om de transitie naar een onderwijssysteem voor duurzame ontwikkeling in goede banen te leiden. Bij de coöperatie zijn zo’n 150 organisaties aangesloten die in wisselende samenstellingen samenwerken aan onderwijsinnovatie voor duurzame ontwikkeling. In de visie van de coöperatie draagt deze samenwerking niet alleen bij aan beter onderwijs, maar ook aan de vermogens van de leden om succesvol transitie te maken. Kleine initiatieven en kortlopende projecten zouden moeten gaan optellen tot een systeemverandering. Maar dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Vanuit de coöperatie wordt projectmatig gewerkt aan de missie om een systeemverandering in het onderwijs te realiseren richting duurzame ontwikkeling. Projecten worden als opdrachten uitgezet bij de leden, die in korte tijd een tijdelijk team vormen om de opdracht te voltooien. Project- en programmamanagers werkzaam bij de coöperatie bereiden de opdrachten voor en proberen de kwaliteit van het werk te waarborgen door richtlijnen en protocollen voor het werken aan de opdrachten voor te schrijven. Uit vooronderzoek blijkt dat de leden een

hoge druk ervaren om de projecten in korte tijd te voltooien; voor hun gevoel hebben ze vaak niet genoeg tijd om ook met het team en met leren bezig te zijn. De programmamanagers van de coöperatie zouden hen daarin graag ondersteunen, maar weten niet hoe.

Dit onderzoek speelt zich af in de context van het Sustainability Skills programma van Leren voor Morgen, waarin een groep leden in zes regio's werkt aan de ontwikkeling van onderwijspraktijken die bijdragen aan lokale duurzaamheidstransities. Om het lerend vermogen van dit netwerk te versterken opereert het programma sinds januari 2023 als 'Research-Practice Partnership' (RPP): een verzameling van innige samenwerkingsverbanden op lange termijn tussen professionals uit de praktijk en onderzoekers, die samen de problemen van de praktijk onderzoeken en oplossingen ontwikkelen en praktiseren (Coburn & Penuel, 2016). Om deze werkwijze tot stand te brengen zijn drie leden van de coöperatie aangetrokken in de rol van begeleider. Deze leden werken al langer aan het programma en hebben eerder communities of practice georganiseerd in een poging om een lerend netwerk te realiseren. Hun zoektocht naar de ontwikkeling van wederkerige en leerzame relaties in het RPP Sustainability Skills dient in dit onderzoek als casus om samen leren bij de coöperatie te bestuderen. De praktijkvraag bij dit onderzoek is: *hoe kunnen de begeleiders van het RPP Sustainability Skills in hun werk met en van elkaar leren, om verder te komen in de overkoepelende transitie; en hoe kan de programmamanager van Leren voor Morgen hen daarbij ondersteunen?*

Theoretisch kader

De inbreng van leren en ontwikkelen in onze kennis over transities is nog niet vergevorderd (Ruijters et al., 2021). Een aantal vroege werken over leren in transities bouwen voort op bekende literatuur over leren en ontwikkelen in teams, netwerken en opgaven (Beers et al., 2014; De Haan, 2021; Ruijters et al., 2021). Ieder van deze auteurs heeft een andere invalshoek op het onderwerp. Beers en collega's (2014) beschrijven sociale leerprocessen tussen tijdelijke transitieprojecten en hun omgeving, en benadrukken dat er in zulke projecten ondersteuning nodig is om voorbij de directe context van het project te leren. De Haan (2021) combineert verschillende theorieën over leren en teamontwikkeling in een raamwerk voor tijdelijke collectieven om te leren omgaan met de sociale, dynamische en inhoudelijke complexiteit van transitie. En Ruijters en collega's (2021) introduceren het begrip 'collectieve professionaliteit' om te duiden hoe professionals van verschillende disciplines en organisaties samen zorg kunnen dragen voor goed werk in transities. Hoewel de auteurs van deze drie werken ieder een ander element van leren en ontwikkelen in transities beschrijven, bevestigen ze allemaal de noodzaak van collectief leren om in tijdelijke collectieven of projecten tot nieuwe inzichten en handelingspraktijken te komen voor overkoepelende transities.

Voor de tijdelijke teams van de coöperatie, die met afgebakende projecten verder hopen te komen in de transitie waar ze aan werken, vormt *collectief leren* een goede theoretische basis. Maar collectief leren is een grondtoon van leren, waar veel denkrichtingen en uitwerkingen in te onderscheiden zijn (Ruijters, 2017). De auteurs van de bovengenoemde werken geven enkele aanwijzingen voor vormen van collectief leren die mogelijk relevant kunnen zijn voor de tijdelijke teams van Leren voor Morgen. Zo bevestigen de auteurs dat er een vorm van leren nodig is die samengestelde en multidisciplinaire collectieven helpt om effectief samen te werken. Ruijters en collega's (2021) besteden daar de meeste aandacht aan, en verwijzen naar *opgavegericht teamleren* als ondersteunende vorm van leren (Houtkamp et al., 2019). Daarnaast erkennen de auteurs dat transitiewerk zich vaak lokaal afspeelt en erg contextafhankelijk is. Dat suggereert dat, als men in projecten iets wil leren dat elders toepasbaar is, er een vorm van leren nodig is die de teams helpt contextafhankelijke vraagstukken te overstijgen en tot nieuwe inzichten te komen op meer algemeen niveau. Uit de verkenning van collectief leren hieronder komt *kenniscreatie* naar voren als zo een dergelijke vorm van leren (Scardamalia & Bereiter, 2014). Samen vormen deze drie concepten – collectief leren, opgavegericht teamleren en kenniscreatie – het theoretisch kader voor dit onderzoek.

Collectief leren

Collectief leren is een deels gemeenschappelijk leerproces waarbij een groep mensen elkaar versterkt in het leren en een gemeenschappelijk resultaat beoogt, om bijvoorbeeld met nieuwe ontwikkelingen in of rondom de organisatie om te gaan (Ruijters, 2017, p. 152). Al in 2002 merkten De Laat en Simons op dat leren in of voor het werk, gezien de onvoorspelbare en snelle veranderingen in rollen en functies, steeds meer een proces van het samen delen en ontwikkelen van kennis tussen vakgenoten betreft (De Laat & Simons, 2002). In deze context onderscheidt 'collectief leren' zich van 'leren in sociale interactie' – leren met en van anderen –, door een bewust en expliciet streven van de deelnemers naar collectieve leer- of werkuitkomsten (De Laat & Simons, 2002).

Collectief leren kent veel verschillende verschijningsvormen (Ruijters, 2017). Ook in de context van onderwijsvernieuwing zijn veel constructies ontstaan, zoals communities of practice, professionele

leergemeenschappen en leernetwerken (Coenders & De Laat, 2010; Verbiest, 2016; Wenger, 2018). Hoewel deze constructies vaak getypeerd worden als vormen van collectief leren (zie bijvoorbeeld Ruijters, 2017), staan meestal de professionele ontwikkeling van de deelnemers of de directe doelen van het werk centraal; niet de gemeenschappelijke opbrengsten. Communities of practice, bijvoorbeeld, zijn groepen mensen die een bepaald interess domein of een bepaalde praktijk delen en leren om daar beter in te worden door regelmatig met elkaar te interacteren (Wenger, 2018). De deelnemers leren *in* een collectief, niet *als* een collectief. Bovendien wijst onderzoek naar leren in transities uit dat, tenzij er specifiek aandacht voor wordt georganiseerd, collectieven ernaar neigen hun leren te beperken tot de directe context van datgene waar ze aan werken (Beers et al., 2014). In de literatuur komen drie richtingen voor collectief leren naar voren waarbij een groep mensen *als* collectief leert voor een grotere opgave: teamleren (De Haan, 2021; Decuyper et al., 2010; Houtkamp et al., 2019), organisatieleren (Argyris & Schön, 1996; Isaacs, 1999; Scharmer, 2007; Senge, 1990; Senge et al., 2005) en kenniscreatie (Bereiter, 2002; Bereiter & Scardamalia, 2016; Nonaka & Konno, 1998).

Hoewel alle drie deze vormen van collectief leren relevant zijn om leren en ontwikkelen in transities te begrijpen, focust dit onderzoek zich alleen op teamleren en kenniscreatie. Dat heeft te maken met de praktijkvraag van Leren voor Morgen en de opzet van het onderzoek. De praktijkvraag gaat over het leren van de tijdelijke teams van de coöperatie, waar de leden zich bij aansluiten door tijdelijk uit hun organisaties te stappen. Hoewel organisatieleren de leden zou kunnen helpen om geleerde lessen na afloop van een project door te laten werken in hun organisaties, valt dat buiten de scope van dit onderzoek.

Opgavegericht teamleren

Het concept teamleren komt voort uit de behoefte van organisaties om zich aan te kunnen passen aan een snel veranderende wereld (Decuyper et al., 2010). In relatief korte tijd zijn veel theorieën verschenen die (onderdelen van) teamleren onderzoeken en praktiseren (Raes et al., 2015). Wat veel van deze theorieën gemeen hebben, is dat de *collectieve* aanleiding voor het leren, niet de *individuele* behoefte om te professionaliseren, de leidraad vormt voor het leerproces. Soms wordt teamleren simpelweg gedefinieerd als het gezamenlijk reflecteren op het teamproces en het ondernemen van verbeteracties (Derksen, 2021; Salas et al., 2015). Andere theorieën omvatten een meer uitgebreide visie op hoe teamleren teams en organisaties kan versterken (Margolis, 2020; Raes et al., 2015; Vangrieken et al., 2016). Wat de meeste theorieën over teamleren gemeen hebben, is een focus op het versterken van het teamproces en de teamontwikkeling. Voor tijdelijke teams zijn deze factoren niet altijd even relevant; als een team na een korte samenwerking weer uit elkaar gaat, is teamontwikkeling alleen nodig in zo verre het werk daarom vraagt (Vangrieken et al., 2016). Tegen deze achtergrond valt de opgavegerichte benadering tot teamleren van Houtkamp en collega's (2019) op, waarbij het teamleren ten dienste staat van de gezamenlijke opgave in plaats van het team als entiteit.

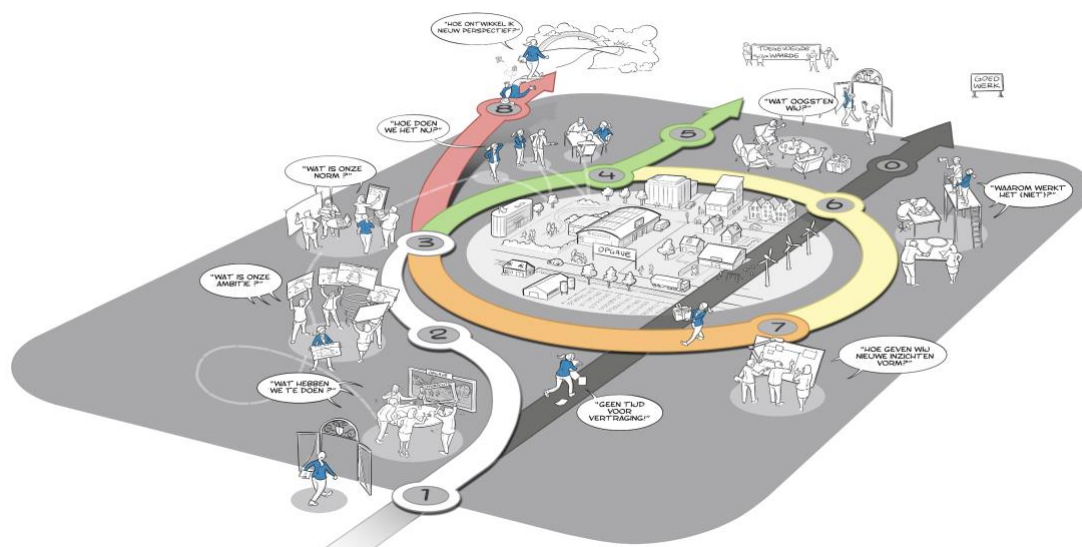
In het model van Houtkamp en collega's (2019) staat de opgave centraal in het teamleren. De auteurs leggen uit dat het werken met strak afgebakende opdrachten en standaard procedures, bedoeld om de kwaliteit van werk te waarborgen, niet altijd werkt: "beheersing van kwaliteit is eindig, simpelweg omdat veel werk niet routinematig of voorspelbaar is" (Houtkamp et al., 2019, p. 42). Volgens hen leidt het werken met opdrachten steeds vaker tot fragmentatie, frustratie en ontmoediging (Houtkamp et al., 2019). De auteurs stellen voor dat de opdracht ook een vertrekpunt kan zijn, van waaruit de professionals die eraan werken er hun eigen opgave van maken. In tegenstelling tot een opdracht wordt een opgave gekenmerkt door meer ruimte voor professionals om samen te zoeken en bij te dragen aan een groter goed (Houtkamp et al., 2019). Daarbij is een opgave een "contextspecifiek vraagstuk" dat je niet "vanuit één perspectief kunt 'oplossen'" en dat "nog geen vorm heeft", maar gevormd wordt wanneer de mensen die eraan werken hun eigen visies, ambities, expertisegebieden en ervaringen inbrengen (Houtkamp et al., 2019, p. 50). Wanneer een team op deze manier te werk gaat, krijgt het te maken met verschillende uitdagingen die gerelateerd zijn aan het samenspel tussen de professionals, de ontwikkeling van de opgave, verschuivingen in de context waarin die opgave speelt, enzovoorts. Om met deze uitdagingen om te gaan kan het team een vorm van teamleren inzetten. Het model 'opgavegericht teamleren' beschrijft acht vraagstukken waar teams mee te maken kunnen krijgen in het werk aan een opgave, met daaraan gekoppeld een beschrijving van de meest ondersteunende vorm van leren voor ieder vraagstuk (zie Figuur 1).

De acht ankerpunten in het model vormen geen lineair ontwikkelpad voor opgaveteams; ze beschrijven verschillende paden die een team kan bewandelen, afhankelijk van wat er in het moment nodig is om goed werk te leveren (Houtkamp et al., 2019). Het kortste pad is dat van impliciet leren, waarbij een team onder hoge druk vernieuwd om met nieuwe uitdagingen om te gaan, zonder het geleerde te expliciteren (Houtkamp et al., 2019). Het langste pad leidt, al dan niet via onderzoekend en generatief leren, tot transformatief leren: het team vindt nieuw perspectief, bijvoorbeeld omdat het vastloopt in de opgave, met als gevolg fundamentele veranderingen voor de organisatie of het vak van de betrokken professionals (Houtkamp et al., 2019). Tussen deze uitersten in

bevindt zich de wit-groene boog van het collectieve leren en het ervaringsleren, die je als team kunt volgen om een goede start te maken met een nieuwe opgave (Houtkamp et al., 2019). Kenmerkend voor dit ontwikkelpad zijn het vormen van een collectief beeld van de opgave (“wat hebben we te doen?”, “wat is onze ambitie?” en “wat is onze norm?”) en het reflecteren op praktijkervaringen aan de hand van dat collectieve beeld (“hoe doen we het nu?” en “wat oogsten wij?”) (Houtkamp et al., 2019).

Figuur 1

Het model voor opgavegericht teamleren in geïllustreerde vorm



Opmerking. Overgenomen uit *Opgavegericht teamleren* (p. 163) door B. Houtkamp et al., 2019, Management Impact. Copyright 2019, Management Impact.

In dit onderzoek staat de wit-groene boog van het model centraal, omdat het begeleidersteam van het RPP Sustainability Skills aan de start van hun opgave staat. In de witte boog neemt een team de opgave als startpunt en werkt aan collectieve opvattingen van wat de opgave behelst, wat de ambitie van het team is en wat zij goed werk vinden in relatie tot de opgave. Andere onderzoekers die het model hebben gebruikt noemen dit ook wel het “framen van de opgave” (Van Oeffelt et al., 2021, p. 17). Waar het om gaat is dat er een gezamenlijke duiding wordt gegeven aan het landschap waarin de opdracht speelt, hoe de teamleden daar naar kijken, welke ambities ze hebben en hoe deze beelden met elkaar kunnen versmelten tot een gezamenlijk beeld van de opgave (Houtkamp et al., 2019). Het doel van deze oefening is dat het werk aan de opgave aansluiting vindt bij de drijfveren en ambities van de teamleden en er ruimte ontstaat om samen te leren in het werk. De laatste stap in deze verkenning, het zoeken naar gezamenlijke beelden van goed werk, vormt daarbij de grootste uitdaging (Ruijters et al., 2021). Deze beelden, die moeilijk als collectief te vormen zijn, fungeren als de basis voor zinvolle reflectie in de groene boog van opgavegericht teamleren.

In de groene boog van het model reflecteert het team op basis van hun eigen norm voor goed werk in de opgave op hun ervaringen in de praktijk, om beter te worden in hun werk (Houtkamp et al., 2019). Hierin is de basis van teamleren duidelijk zichtbaar: reflecteren op het (team)werk en verbeteracties ondernemen (Decuyper et al., 2010). Teamleren versterkt het werken in teams: het draagt bij aan cohesie en heeft een positief effect op teamprestaties (Salas et al., 2015; Vangrieken et al., 2016). Dat geldt in het bijzonder voor samengestelde teams zoals die van Leren voor Morgen, waarbij teamleden onderdeel uitmaken van veel verschillende teams (Margolis, 2020). Maar in de benadering van Houtkamp en collega’s dient teamleren niet alleen de versterking van het team, maar ook het werk aan de opgave. Zeker in de context van een netwerk als dat van Leren voor Morgen geeft deze benadering houvast om de impliciete kracht van het netwerk te benutten. In de woorden van de auteurs: “opgaveteams zouden wel eens belangrijke oefenruimtes kunnen vormen waar geleerd wordt netwerkenergie effectief en (bij)stuurbaar te maken” (Houtkamp et al., 2019, p. 178).

Kenniscreatie

Naast teamleren biedt kenniscreatie een perspectief op leren waarbij een groep mensen *als* collectief leert, rondom centrale en gedeelde ideeën. Kenniscreatie is een begrip dat een alternatief biedt voor leren als

een proces van verandering in de mentale staat van de lerende (Scardamalia & Bereiter, 2014). In de optiek van grondleggers Bereiter en Scardamalia draait leren in gemeenschappen eerder om het “betekenis geven aan, creëren of modificeren van publieke kennis” voor een gemeenschappelijke praktijk (De Jong, 2021). Het concept is gestoeld op een constructivistische epistemologie, die ideeën beschouwt als zelfstandige entiteiten met eigenschappen en verbindingen die bestaan onafhankelijk van de mensen die het idee aanhangen (Scardamalia & Bereiter, 2014). Uitgangspunten van kenniscreatie zijn onder andere dat ideeën altijd te verbeteren zijn, in verbinding staan met echte praktijken en authentieke vraagstukken, dat het een gezamenlijke activiteit is, dat het leidt tot principes en probleemformuleringen op een hoger niveau (*overstijgen*), en dat het doorwerkt in de mensen die het uitoefenen en de organisaties waarin zij zich bewegen (De Jong, 2021). Kenniscreatie als activiteit speelt zich vooral af in het voeren van dialoog en het ontwikkelen van artefacten, zoals leidraden, artikelen of fysieke producten (Bereiter & Scardamalia, 2016). In dit onderzoek gaat het bijvoorbeeld over het samen creëren van fieldnotes (zie Interventie).

Waar Bereiter en Scardamalia (2014) nadruk leggen op “kennis creërende gemeenschappen” waar kenniscreatie zich afspeelt, stellen Nonaka en Takeuchi (1995) een model van kenniscreatie voor wat zich afspeelt in organisaties. Het model van Nonaka en Takeuchi is gebaseerd op het begrip “onbewuste kennis” (*tacit knowledge*): de rijke voedingsbodem aan praktijkkennis waar mensen over beschikken maar zich niet bewust van zijn, waaruit kenniscreatie kan voortkomen bij wijze van transformatie of conversie (Paavola & Hakkarainen, 2005). Het model beschrijft vier typen van kennis-conversie: socialisatie (onbewuste kennis begrijpen door te participeren in gemeenschappen van experts), externalisatie (conversie van onbewuste naar expliciete kennis in een publiek format), combinatie (expliciete kennis beter begrijpen door te synthetiseren) en internalisatie (conversie van expliciete naar onbewuste kennis, door er langdurig mee te werken) (geciteerd in Nonaka & Konno, 1998). Volgens de auteurs volgt kenniscreatie door deze fasen een spiraalbeweging, van individueel naar inter-organisatie niveau (Paavola & Hakkarainen, 2005).

Hoewel deze twee benaderingen tot kenniscreatie verschillende accenten leggen, hebben ze ook veel gemeen (Paavola & Hakkarainen, 2005). Beiden sturen op de vooruitgang van een gedeelde pool aan kennis, vanuit een gemeenschap van mensen en rondom gezamenlijke objecten (fysieke artefacten of epistemologische objecten) die door de gemeenschap systematisch worden ontwikkeld (Paavola & Hakkarainen, 2005). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de benadering van Bereiter en Scardamalia, die is uitgewerkt in het concept van kenniscreatie-dialoog en als zodanig te herkennen is aan bepaalde acties die mensen in dialoog kunnen inzetten om het kenniscreatie-proces verder te brengen (Bereiter & Scardamalia, 2016).

Toespitsing

De praktijkvraag van Leren voor Morgen gaat over hoe de leden van het begeleidersteam van het RPP Sustainability Skills met en van elkaar kunnen leren in de overkoepelende transitie, en hoe programmamanagers daarbij kunnen ondersteunen. Uit de literatuur blijkt dat collectief leren in verschillende verschijningsvormen en op verschillende manieren bij kan dragen aan het gewenste leren van deze teams. Opgavegericht teamleren biedt de mogelijkheid om het samengestelde team te versterken in hun werk aan een gezamenlijke opgave, die verder reikt dan de directe opdracht. Met name het vormen van een collectief beeld van de opgave en het reflecteren op praktijkervaringen in het werk aan die opgave biedt perspectief voor het begeleidersteam van het RPP Sustainability Skills. Daarnaast komt kenniscreatie uit de literatuur naar voren als vorm van collectief leren die het team kan helpen hun praktijkervaringen te overstijgen om tot nieuwe inzichten en handelingspraktijken te komen voor de grotere transitie naar duurzame en regeneratieve onderwijspraktijken. De vraag is dan hoe, in welke mate en in welke onderlinge samenhang deze vormen van collectief leren ingezet kunnen worden door de begeleiders en hoe de programmamanager daarbij kan ondersteunen. Op basis van de praktijkvraag en de concepten die in het theoretisch kader zijn uitgewerkt leidt dat tot de volgende onderzoeksvragen en deelvragen:

Onderzoeksvraag: *Hoe kunnen de begeleiders van het RPP Sustainability Skills collectief leren inzetten om tot nieuwe inzichten te komen in hun grotere opgave en hoe kan de programmamanager hen daarbij ondersteunen?*

Deelvragen:

1. Hoe passen de begeleiders van het RPP Sustainability Skills collectief leren toe in hun samenwerking?
2. Hoe ondersteunt de programmamanager de begeleiders om collectief leren toe te passen?
3. Welke vormen of elementen van collectief leren zijn ondersteunend voor de begeleiders om tot nieuwe inzichten te komen in hun grotere opgave?

Methode

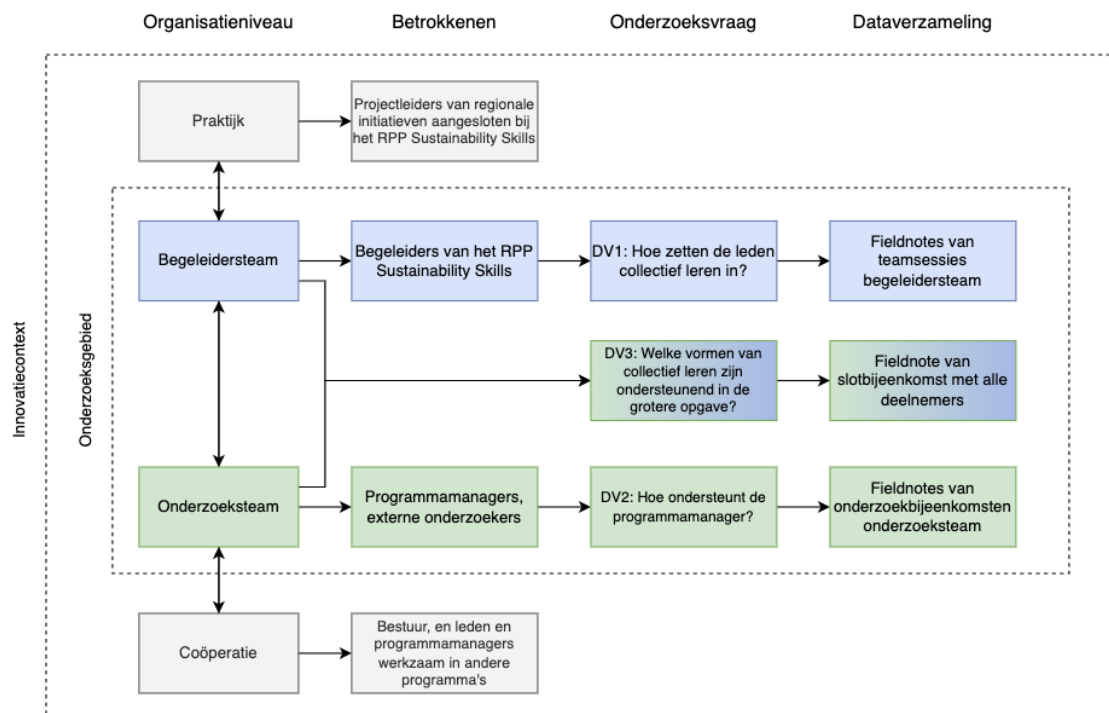
Onderzoeksopzet

Het onderzoek is opgezet als een kwalitatief, participatief actieonderzoek (PAO), waarbij de onderzoeker met de begeleiders van het RPP Sustainability Skills heeft onderzocht hoe zij collectief leren kunnen inzetten in hun werk aan het realiseren van een lerend netwerk; en met collega-programmamangers heeft onderzocht hoe zij daarbij kunnen ondersteunen. Er is gekozen voor een PAO omdat de onderzoeker de gewenste verandering bij Leren voor Morgen niet alleen wilde begrijpen, maar ook tot stand wilde brengen. Actieonderzoek is gericht op het verbeteren van de praktijk en het ontwikkelen van kennis rondom die verbetering (Van Lieshout et al., 2017). De participatieve insteek van PAO, waarbij deelnemers optreden als mede-onderzoekers, past bij de coöperatieve werkwijze van Leren voor Morgen en leent zich goed voor interventionistisch, praktijkgericht onderzoek (Migchelbrink, 2016). Actieonderzoek draagt naast praktijkontwikkeling, organisatieontwikkeling en wetenschappelijk inzicht ook bij aan de professionele ontwikkeling van teamleden (Schuiling & Vermaak, 2017). Met andere woorden, het onderzoek fungeert tevens als leermiddel voor de betrokkenen.

De opzet van het onderzoek is met aanpassingen overgenomen uit het werk van Van Oeffelt en collega's (2021). Deze onderzoekers hebben een opzet bedacht waarbij het ontwikkelen van de praktijk en het ontwikkelen van kennis hand in hand gingen. Het onderzoek speelde op drie niveaus: dat van teams, hun begeleiders en de onderzoekers. Net als in de context van Leren voor Morgen was de wens om de teams te helpen in een complexe opgave, zonder veel tijd of onderzoeksvaardigheden te vragen van de deelnemers (Van Oeffelt et al., 2021). Daarom zijn in het huidige onderzoek data verzameld aan de hand van fieldnotes, als onderdeel van het dagelijkse werk van de deelnemers (zie Onderzoeksinstrumenten), en zijn er geen activiteiten ondernomen met enkel de bedoeling om data te verzamelen voor het onderzoek. Anders dan in het onderzoek van Van Oeffelt en collega's (2021), zijn in het huidige onderzoek data verzameld op slechts twee niveaus: dat van de begeleiders in het RPP Sustainability Skills, en dat van de programmamangers van Leren voor Morgen (zie Figuur 2). In de praktijk van de projectleiders in het RPP Sustainability Skills, waar de begeleiders actief waren, zijn geen data verzameld voor het onderzoek.

Figuur 2

Schematische weergave van het onderzoeksgebied op twee niveaus, binnen de innovatiecontext op vier niveaus



In het begeleidersteam heeft de onderzoeker met de begeleiders in een cyclisch proces onderzocht hoe zij collectief leren kunnen inzetten in hun samenwerking. Een cyclus bestond steeds uit een teamsessie en een interventie in het netwerk. De interventies werden door de begeleiders ontworpen en uitgevoerd. Van iedere interventie is door de begeleiders een fieldnote gemaakt, die door de deelnemers aan de interventie is aangevuld met persoonlijke reflecties. Deze fieldnotes werden als input gebruikt voor de teamsessies, om te reflecteren op het verloop en het effect van de interventies. Deze fieldnotes zijn niet gebruikt als data voor het onderzoek. Vervolgens bedachten de begeleiders tijdens de teamsessies verbeteracties voor hun interventies, waarbij ze onder begeleiding van de onderzoeker verschillende vormen van collectief leren inzetten. Van de teamsessies heeft de onderzoeker fieldnotes gemaakt, die door de begeleiders werden gevalideerd en aangevuld met persoonlijke reflecties. Deze fieldnotes zijn wel gebruikt als data voor het onderzoek, om deelvraag 1 te beantwoorden (zie Figuur 2).

In het onderzoeksteam heeft de onderzoeker met twee programmamanagers van Leren voor Morgen en twee externe onderzoekers gereflecteerd op het verloop van de teamsessies en onderzocht hoe de programmamanager het collectieve leren van de begeleiders kon ondersteunen. Na iedere cyclus van het begeleidersteam kwam het onderzoeksteam bij elkaar voor een onderzoekbijeenkomst. Aan de hand van de fieldnotes van de teamsessies van de begeleiders reflecteerden zij op de voortgang van het actieonderzoek en de ondersteuning die door de programmamanager aan de begeleiders werd gegeven, en benoemde het onderzoeksteam aandachtspunten voor de volgende teamsessie en/of interventie. Van de onderzoekbijeenkomsten hebben de leden van het onderzoeksteam zelf fieldnotes gemaakt, die door de overige leden van het team, waaronder de onderzoeker, zijn gevalideerd en aangevuld met persoonlijke reflecties. Deze fieldnotes zijn gebruikt als data om deelvraag 2 te beantwoorden (zie Figuur 2).

Het onderzoek werd afgesloten met een slotbijeenkomst, waarin de onderzoeker een retrospectief tijdslijnterview heeft afgenomen bij alle deelnemers aan het onderzoek (zie Interventie). De opzet van de slotbijeenkomst is ook met aanpassingen overgenomen uit het werk van Van Oeffelt en collega's (2021). De fieldnote van deze sessie is gebruikt als data om deelvraag 3 te beantwoorden.

Deelnemers

Aan het onderzoek hebben 14 personen deelgenomen: drie begeleiders van het RPP Sustainability Skills, drie programmamanagers van Leren voor Morgen, twee externe onderzoekers en zes projectleiders aangesloten bij het RPP. De deelnemers zijn selectief door de onderzoeker benaderd, vanwege hun positie in het RPP en/of de coöperatie en omwille van hun motivatie om betrokken te zijn bij het onderzoek.

De begeleiders in het RPP Sustainability Skills zijn professionals die op verschillende plekken groepen en netwerken begeleiden rondom transitievraagstukken, veelal in het onderwijs. De rol van begeleider in het RPP is slechts één van hun taken; ze maken allemaal onderdeel uit van meerdere teams. Dit onderzoek begon tegelijkertijd met de lancering van het RPP. De rol van begeleider was nieuw en nog niet helder gedefinieerd. Onderdeel van het onderzoek was dus ook het werken aan gezamenlijke beelden bij de rol van begeleider. Kort voor de start van het onderzoek werd één begeleider langdurig ziek. In overleg met deze en de andere begeleiders heeft een collega diens plaats in het RPP en in het onderzoek ingenomen. Om een herhaling van deze situatie te voorkomen zijn alle begeleiders uitgenodigd om een collega uit de eigen organisatie mee te laten kijken in het onderzoek. De begeleiders zijn gecompenseerd voor de tijd die zij in het onderzoek hebben geïnvesteerd, op dezelfde wijze waarop zij voor hun reguliere begeleiderswerk werden gecompenseerd.

De programmamanagers van Leren voor Morgen faciliteren de samenwerking tussen leden van de coöperatie in andere programma's. Ook zij zijn bevlogen professionals met verschillende achtergronden die samen aan een jonge organisatie bouwen, die nog volop in ontwikkeling is. Een uitdaging voor de programmamanagers is om hun separate programma's aan elkaar te verbinden en te leren van elkaars aanpak. Ze zijn gemotiveerd om als team samen te werken aan hun ontwikkeling in hun begeleidende rol. De onderzoeker heeft in dit onderzoek tevens als programmamanager opgetreden.

Gezien de kleine omvang van de groep deelnemers en de inbedding van het onderzoek in een publiek programma zijn resultaten mogelijk herleidbaar naar specifieke personen. Omdat het verloop en de uitkomsten van het onderzoek op voorhand moeilijk voorspelbaar waren, is ervoor gekozen om gebruik te maken van *process consent* (Van Lieshout et al., 2017). Dat houdt in dat de onderzoeker aan het begin van het onderzoek de deelnemers per mail heeft geïnformeerd over de globale opzet van het onderzoek en hoe er zou worden omgegaan met data. Deze informatie is tijdens de eerste en laatste bijeenkomst van beide teams nogmaals verstrekt. Gedurende de uitvoering van het onderzoek is door de onderzoeker geregeld gecontroleerd of de data nog steeds gebruikt mochten worden.

Onderzoeksinstrumenten

Om data te verzamelen zijn op verschillende momenten door verschillende personen in het onderzoek fieldnotes gemaakt, op basis van een format (zie Bijlage 1). Het uitgangspunt voor het onderzoek was dat dataverzameling het werk van de teams niet in de weg zou moeten zitten, maar hen juist zou moeten helpen om samen te leren. De onderzoeker heeft er daarom voor gekozen, naar voorbeeld van het werk van Van Oeffelt en collega's (2021), om fieldnotes te schrijven van de teamsessies van de begeleiders. Fieldnotes bestonden uit gegevens over de sessie, een narratieve beschrijving van het verloop van de sessie en persoonlijke reflecties van alle deelnemers aan de sessie. De onderzoeker heeft fieldnotes verkozen boven een ander, niet-disruptief instrument zoals een coderingsschema voor een gestructureerde waarneming, omdat de fieldnotes ook als leermiddel dienden in het onderzoek. Naast instrument voor dataverzameling fungeerden de fieldnotes als instrument voor kenniscreatie: samen praktijksituaties onderzoeken, vergelijken en overstijgen om, aan de hand van gezaghebbende bronnen, tot betere ideeën en theorieën op hoger niveau te komen (De Jong, 2021).

Er zijn op vier niveaus fieldnotes geschreven:

1. Door de begeleiders, van hun interventies in het RPP, gevalideerd en aangevuld door de deelnemers aan de interventie en gebruikt als input voor de teamsessies van de begeleiders (niet als data voor het onderzoek);
2. Door de onderzoeker, van de teamsessies van de begeleiders, gevalideerd en aangevuld door de begeleiders en gebruikt als data om deelvraag 1 te beantwoorden;
3. Door leden van het onderzoeksteam, van de onderzoeksbijeenkomsten, gevalideerd en aangevuld door de overige teamleden, en gebruikt als data om deelvraag 2 te beantwoorden;
4. En door de onderzoeker, van de slotbijeenkomst, gevalideerd en aangevuld door de deelnemers aan de slotbijeenkomst en gebruikt als data om deelvraag 3 te beantwoorden.

In de reflecties heeft de onderzoeker conceptuele perspectieven uit het onderzoek ingebracht, geoperationaliseerd en ter discussie gesteld met vragen als: "(hoe) was dit van toepassing tijdens deze sessie?" Voor opgavegericht teamleren werd verwezen naar twee ankerpunten in het model: het formuleren van een collectieve norm en het reflecteren op praktijkervaringen aan de hand van die norm (Houtkamp et al., 2019). Het concept "collectieve norm" is geoperationaliseerd als "professioneel frame", ofwel "het gezamenlijke kader over wat goed werk is in de opgave die voorligt" (Van Oeffelt et al., 2021, p. 24). Deze keuze heeft de onderzoeker gemaakt omdat professionele frames concreter zijn en meer tot de verbeelding spreken dan een collectieve norm. Het concept kenniscreatie is geoperationaliseerd op basis van de "*good moves in knowledge creating dialogue*", omdat dit kader kenniscreatie vat in herkenbare acties (Bereiter & Scardamalia, 2016).

Interventies

In vijf teamsessies hebben de begeleiders met ondersteuning van de programmamanager (tevens onderzoeker) de wit-groene boog van het model opgavegericht teamleren gevolgd (Houtkamp et al., 2019). Voor iedere teamsessie zijn interventies voorbereid door de onderzoeker.

In de eerste teamsessie zijn de begeleiders aan de slag gegaan met ankerpunt drie in het model van opgavegericht teamleren: "wat is onze norm?" (Houtkamp et al., 2019). In dit onderzoek is een gezamenlijke norm voor goed werk geduid als een professioneel frame (Van Oeffelt et al., 2021). In het vormen van een professioneel frame zijn eerdere ervaringen van teamleden in het werk aan de opgave bepalend (Van Oeffelt et al., 2021). Daarom heeft de onderzoeker ervoor gekozen tijdens de eerste teamsessie een ervaringslijn in te zetten als werkvorm. Bij deze werkvorm gaan mensen op zoek naar "eerder opgedane, gelijksoortige ervaringen, en dan vooral naar die ervaringen die resoneren" in het team (Houtkamp et al., 2019, p. 101). De onderzoeker wees twee velden aan in het werk van de begeleiders waarover hun frame moest gaan: goede begeleiding van leren en goed onderzoek. Vervolgens kregen de begeleiders tien minuten de tijd om persoonlijke ervaringen met betrekking tot deze velden op te schrijven. De begeleiders deelden hun ervaringen met elkaar, waarbij de onderzoeker luisterde naar wat in het team resoneerde en daarnaar doorvroeg. Wanneer het team een beeld van goed werk vond in de ervaring van een begeleider waar iedereen zich in kon vinden, schreef iemand dat in kernwoorden op een flipover. Aan het einde van de sessie nodigde de onderzoeker de begeleiders uit om de kernbegrippen voor hun professionele frame in de fieldnote van de sessie uit te werken tot concrete normen. De onderzoeker heeft tijdens de sessie instructies gegeven voor het schrijven van een fieldnote.

In de tweede teamsessie zijn de begeleiders hun professionele frame verder gaan concretiseren. Dat deden ze door hun normen toe te passen op een fieldnote waarin een kritische situatie in het werk van een projectleider in het RPP Sustainability Skills werd beschreven. De fieldnote was niet afkomstig uit dit onderzoek, maar uit een voorverkenning van de onderzoeker. De fieldnote is met instemming van de projectleider met de begeleiders gedeeld. Tijdens de teamsessie zijn de begeleiders met elkaar in gesprek gegaan over de vraagstukken van de projectleider, met betrekking tot het begeleiden van leren. Professioneel framen is een

vorm van dubbelslag leren: een vraagstuk onderzoeken én afspraken maken hoe je als team met dergelijke vraagstukken om wil gaan (Houtkamp et al., 2019). Daarom moedigde de onderzoeker de begeleiders aan om hun eigen ervaringen in vergelijkbare vraagstukken te delen, én van daaruit te zoeken naar een tijdelijk werkbaar afspraak hoe ze als team met vergelijkbare situaties om wilden gaan.

In de daaropvolgende teamsessies zijn de begeleiders aan de slag gegaan met ankerpunten vier en vijf in het model van opgavegericht teamleren: “hoe doen we het nu?” en “wat oogsten wij?” (Houtkamp et al., 2019). Tussen de teamsessies door hebben de begeleiders zelfstandig interventies in het RPP Sustainability Skills ontworpen en uitgevoerd. Van de interventies hebben ze fieldnotes gemaakt die niet als data zijn gebruikt voor het onderzoek, maar als input dienden voor de teamsessies. Aan de hand van hun fieldnotes en hun normen voor goede begeleiding van leren hebben de begeleiders gereflecteerd op hun eigen optreden, de effecten daarvan en de opbrengsten van de interventies. De onderzoeker liet de begeleiders eerst vertellen over hun ervaringen. Daarna hielp de onderzoeker de begeleiders om hun optreden en de effecten daarvan te duiden, aan de hand van de concepten die in de reflecties in de fieldnotes door het onderzoeksteam waren geïntroduceerd. De onderzoeker moedigde de begeleiders aan om aan de hand van deze concepten en vanuit hun hogere doel – het tot stand brengen van een lerend netwerk – op hun werk en de opbrengsten daarvan te reflecteren. De sessies werden afgesloten met het formuleren van verbeteracties voor de volgende interventie.

In de vierde en vijfde teamsessie hebben de begeleiders hun interventies ook met elkaar vergeleken. Dat heeft de onderzoeker aangemoedigd, door de fieldnotes van de verschillende interventies naast elkaar te leggen en de begeleiders vragen te stellen die hen stimuleerden om te vergelijken en de losse interventies te overstijgen. De “*good moves in knowledge-creating dialogue*” boden daarbij houvast voor zowel de onderzoeker als de begeleiders (Bereiter & Scardamalia, 2016). In deze teamsessies zijn de begeleiders inzichten uit hun interventies gaan extrapoleren, kritisch tegen het licht van de theorie gaan houden, en het potentieel van verschillende aanpakken gaan evalueren om tot nieuwe werktheorieën te komen voor toekomstige interventies.

Het onderzoek werd afgesloten met een retrospectief tijdlijninterview, naar model van Van Oeffelt en collega's (2021). Het interview verliep in vier stappen: de ‘hoofdrolspelers’ in het onderzoek in kaart brengen, oogsten waar zij stonden in hun opgaven, sleutelmomenten in het onderzoek identificeren en uitpakken, en een vooruitblik met aandacht voor de goede gewoonten die de teams (begeleiders en onderzoekers) vast wilden houden. Het opstellen van een tijdlijn om sleutelmomenten in het onderzoek te identificeren en uit te pakken, vormde de kern van het interview. Op een grote tafel werd een rol behangpapier uitgerold, waarop de deelnemers een tijdlijn uittekenden. Daarna schreef ieder voor zich over drie sleutelmomenten: momenten, klein of groot, die een structurele invloed hadden op het verloop van het onderzoek. De gekozen sleutelmomenten werden met geeltjes op de tijdlijn zichtbaar gemaakt. De deelnemers kozen drie momenten uit om in chronologische volgorde uit te pakken: eerst beschrijven (wat gebeurde er?), daarna duiden (waarom was het van belang?). De onderzoeker vroeg door naar hoe er collectief werd geleerd en wat de effecten daarvan waren op het werk aan de opgave.

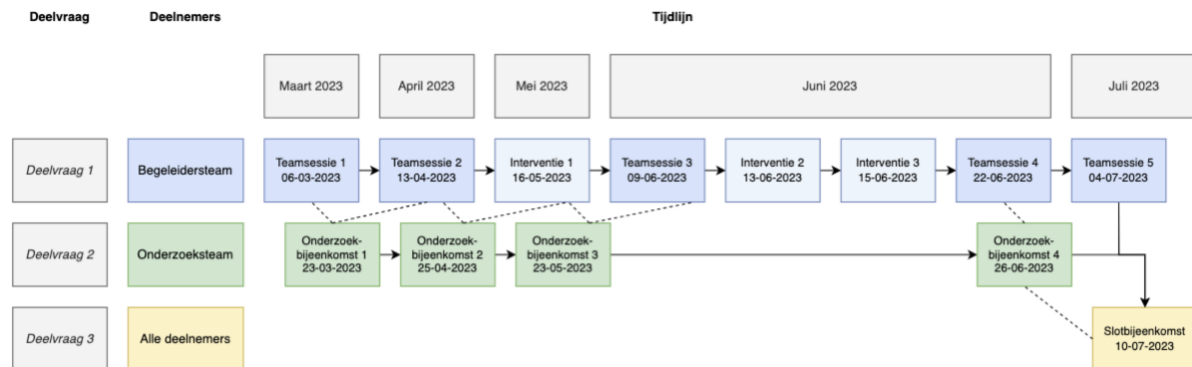
Procedure

Tussen maart en juli 2023 heeft de onderzoeker vijf teamsessies georganiseerd met de begeleiders van het RPP Sustainability Skills (zie Figuur 3). Deze sessies duurden anderhalf tot twee uur en vonden één keer plaats op het kantoor van Leren voor Morgen in Utrecht en vier keer online, via MS Teams. De tweede teamsessie was vooraf niet gepland, maar ingelast op aanraden van het onderzoeksteam omdat zij van mening waren dat het frame van de begeleiders nog niet stevig genoeg stond om goed mee te kunnen reflecteren op het werk aan de opgave. Tijdens de tweede teamsessie was één van de begeleiders ziek. Deze begeleider is na afloop aan de hand van de fieldnote van de sessie door de andere begeleiders bijgepraat.

In dezelfde periode is het onderzoeksteam vier keer bij elkaar gekomen, op uitnodiging van de onderzoeker. De onderzoeksbijeenkomsten duurden anderhalf tot twee uur en volgden steeds op een teamsessie of interventie van de begeleiders. De fieldnotes van de teamsessies en interventies dienden als input voor de onderzoeksbijeenkomsten. De onderzoeksbijeenkomsten vonden deels op kantoor van Leren voor Morgen en deels online via MS Teams (in hybride vorm) plaats. Eén programmamanager heeft niet deelgenomen aan de eerste twee onderzoeksbijeenkomsten, omdat die respectievelijk ziek en op vakantie was. De onderzoeker heeft de programmamanager steeds bijgepraat aan de hand van de fieldnotes van de onderzoeksbijeenkomsten. De externe onderzoekers die waren aangesloten bij het onderzoeksteam waren niet in de gelegenheid om deel te nemen aan de slotbijeenkomst. Met hen heeft de onderzoeker separaat teruggeblikt op het onderzoek, daags na de slotbijeenkomst.

Figuur 3

Schematische weergave van de momenten van dataverzameling per deelvraag



Het plannen en uitvoeren van interventies in het RPP Sustainability Skills door de begeleiders verliep niet zo rechtlijnig als vooraf verwacht. De projectleiders in het RPP waren slechts beperkt beschikbaar en de interventies moesten soms over grote afstanden gecoördineerd worden, wat de beschikbaarheid niet ten goede kwam. Om de interventies – en daarmee het onderzoek – op koers te houden, heeft de onderzoeker samen met de begeleiders naar extra mogelijkheden gezocht om interventies te organiseren. Zo zijn ook partners in het netwerk die niet formeel onderdeel uitmaakten van het RPP uitgenodigd voor interventies. Vanwege de uitdagingen in het organiseren van interventies vond de vierde teamsessie pas plaats na de laatste interventie, in plaats van daarvoor, zoals oorspronkelijk gepland (zie Figuur 3).

Data-analyse

Zoals vaker het geval bij kwalitatief, praktijkgericht onderzoek heeft ook dit onderzoek veel ongestructureerde data opgeleverd (Costley et al., 2010). Van de verschillende sessies en bijeenkomsten zijn in totaal 13 fieldnotes gemaakt. De fieldnotes varieerden in omvang van vijf tot negen pagina's en telden gemiddeld zo'n 3000 woorden. De onderzoeker heeft ervoor gekozen de data zoveel mogelijk met de deelnemers aan het onderzoek te analyseren, omdat de betekenis van de data gedeeltelijk in de context lag van waar de data zijn verzameld, en omdat het gezamenlijk analyseren en interpreteren van de data tot de kern van participatief actieonderzoek behoort (Costley et al., 2010; Migchelbrink, 2016). Een belangrijke stap in de analyse vond plaats tijdens de slotbijeenkomst, waarbij de deelnemers samen een tijdslijn van het onderzoek hebben opgesteld en sleutelmomenten en terugkerende thema's in de fieldnotes hebben benoemd in relatie tot de onderzoeksvragen. Ook tijdens de uitvoering van het onderzoek heeft de onderzoeker het onderzoeksteam regelmatig gevraagd terugkerende thema's in relatie tot de onderzoeksvragen te benoemen. Deze thema's zijn samen met het onderzoeksteam geoperationaliseerd en toegevoegd aan de kernbegrippen uit het theoretisch kader, om een topiclist te vormen voor de data-analyse (Doorewaard et al., 2019). Nieuw in de topiclist, ten opzichte van het theoretisch kader, was een uitwerking van de soorten vragen die de onderzoeker/programmamanager aan de begeleiders stelde in de teamsessies en fieldnotes. Hiervoor zijn de soorten vragen van Schein (verkenkend, diagnostisch, confronterend en procesvragen) gehanteerd (Schein 1999, geciteerd in Houtkamp et al., 2019).

Om de hoeveelheid data behapbaar te maken voor analyse, heeft de onderzoeker ervoor gekozen om naar voorbeeld van Van Oeffelt en collega's (2021) de fieldnotes om te schrijven naar een teamverhaal: een narratieve beschrijving van hoe de begeleiders collectief leren hebben toegepast in hun samenwerking en hoe de programmamanager hen daarbij heeft ondersteund. Het teamverhaal is door twee begeleiders en één lid van het onderzoeksteam gevalideerd. De onderzoeker heeft het teamverhaal gecodeerd aan de hand van de topiclist. Op basis van het gecodeerde teamverhaal heeft de onderzoeker cruciale thema's ("key themes") in de data geïdentificeerd, in de vorm van stellingen en werktheorieën die uit de data naar voren kwamen in relatie tot de onderzoeksvragen (Costley et al., 2010, p. 98). Voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid heeft de onderzoeker twee externe onderzoekers uit het onderzoeksteam gevraagd om aan de hand van de fieldnotes van de sleutelmomenten ook cruciale thema's te identificeren. Deze thema's heeft de onderzoeker vergeleken met de thema's uit het teamverhaal, om tot betrouwbare resultaten te komen.

Resultaten

Deelvraag 1: Hoe passen de begeleiders van het RPP Sustainability Skills collectief leren toe in hun samenwerking?

Om deze deelvraag te beantwoorden heeft de onderzoeker vijf teamsessies georganiseerd met de begeleiders in het RPP Sustainability Skills en daar met de begeleiders en het onderzoeksteam systematisch op gereflecteerd. Tijdens de teamsessies zijn zowel (elementen van) opgavegericht teamleren (Houtkamp et al., 2019) als kenniscreatie (Bereiter & Scardamalia, 2016) door de begeleiders ingezet. Daarnaast resulteerden de teamsessies in het inzicht dat het vormen van een “sociale transitie identiteit” – een nog ongedefinieerd begrip – ook behulpzaam zou kunnen zijn. Dat is in dit onderzoek echter niet empirisch onderzocht.

Opgavegericht teamleren

De begeleiders hebben elementen uit de wit-groene boog van opgavegericht teamleren ingezet in hun samenwerking, om gezamenlijke beelden te vormen bij de opgave en wat ze daarbij goed werk vonden in hun rol als begeleider van leren (Houtkamp et al., 2019). Dat deden de begeleiders met name door gezamenlijke normen voor goed werk te formuleren en aan de hand van die normen te reflecteren op hun ervaringen tijdens de interventies. In de eerste teamsessie hebben de begeleiders zes normen geformuleerd voor het “begeleiden van leren” in het RPP Sustainability Skills, die later in de fieldnote van de teamsessie zijn aangevuld met drie additionele normen (zie Tabel 1). De normen zijn geformuleerd op basis van een verkenning van individuele eerdere ervaringen. Opvallend is dat de normen van de begeleiders, in tegenstelling tot het model van Houtkamp en collega’s (2019), niet over goed werk in de opgave gingen, maar in meer algemene zin over goed werk in hun rol als “begeleider van leren in transitie”. Hoewel de begeleiders tevreden waren met de normen en benadrukten dat de oefening een verbindende werking had in het team, merkten de onderzoekers op dat de normen niet concreet genoeg waren om later effectief mee te kunnen reflecteren. Als aandachtspunt voor de begeleiders benoemden zij om in meer detail over hun ervaringen te vertellen.

Tabel 1

Gezamenlijke normen voor het begeleiden van leren, geformuleerd tijdens Teamsessie 1

We luisteren naar en sluiten aan bij de vraag van de lerenden.
We zorgen dat er eigenaarschap over het leerproces ontstaat bij de lerenden.
Het doel van het leren moet helder zijn.
We voeren regie op het leerproces.
We zorgen dat er verbinding ontstaat tussen de lerenden.
De lerenden moeten worden geraakt in hart én hoofd.
Er moet openheid zijn tussen de lerenden.*
Het leren moet een herkenbaar en gezamenlijk doel/urgentie/behoefte/probleem hebben.*
De lerenden kunnen de uitkomsten van een sessie meenemen naar hun eigen praktijk.*

Opmerking. Normen met een * zijn door de begeleiders in de fieldnote toegevoegd.

Hoewel de teamsessies waren opgezet om eerst met de begeleiders normen te formuleren en pas daarna op hun praktijkervaringen te reflecteren, bleken de normen in werkelijkheid pas een bruikbare vorm aan te nemen voor reflectie, *tijdens* die reflectie. In het ontwerpen van de eerste interventie hanteerden de begeleiders hun normen als uitgangspunt voor het ontwerp. Later zei een begeleider daarover dat die de normen als “checklist” voor het ontwerp zag. Dit gebruik van de normen was niet voorzien in de opzet van de interventies. Vanaf de derde teamsessie reflecteerden de begeleiders aan de hand van hun normen op hun ervaringen in de praktijk, in het organiseren van interventies in het RPP. In reflectie op hun ervaringen gaven ze opnieuw woorden aan wat ze samen goed werk vonden in bepaalde situaties. Zo besloten de begeleiders na hun eerste interventie dat ze in het organiseren van een eerste ontmoeting tussen twee projectleiders in het RPP eerst een persoonlijke verbinding tot stand zouden proberen te brengen, alvorens op zoek te gaan naar wederkerige leervragen. Die afspraak maakten ze nog concreter door eraan toe te voegen dat ze zichzelf aan het begin van het gesprek kwetsbaar zouden opstellen, door te vertellen hoe ze zelf lerende waren in hun rol. Deze afspraak maakte het reflecteren op de volgende interventie een stuk gemakkelijker, omdat de begeleiders een norm hadden om hun ervaring mee te vergelijken. De begeleiders bevestigden overigens dat ze de normen

meer behulpzaam vonden als reflectiemiddel dan als “checklist” of “spelregels” voor het ontwerpen en uitvoeren van hun interventies.

Door aan de hand van normen te reflecteren verbonden de begeleiders in de teamsessies hun discrete praktijkervaringen aan een grotere zoektocht naar goed werk in hun rol als “begeleider van leren in transities”. Reflectie op een kritische situatie in het werk van de begeleiders mondde regelmatig uit in het onderzoeken van onderliggende patronen. De verschillende lagen in het zoeken naar beelden van goed werk die Houtkamp en collega's (2019) beschrijven kwamen daarbij aan bod: de persoonlijke waarden en opvattingen van de begeleiders, hoe zij naar hun rol keken en wat ongeschreven regels waren in het team. Alleen de tweede laag, waarin de organisatie centraal staat, kwam niet ter sprake (Houtkamp et al., 2019). Opvallend was dat de begeleiders verschillende referentiekaders hanteerden om te bepalen wat ze “goed” vonden. In een teamsessie beschreef één van de begeleiders diens opvatting van goede begeleiding van een onderzoekend gesprek als “gaan waar de energie zit”. Een andere begeleider benadrukte juist dat het volgen van een stevige en passende methode maakte voor goede begeleiding. Herkenbaar in deze verdeling waren elementen van goed werk volgens het concept van Gardner en collega's (2002): werk dat excellent, ethisch en energiek is.

Kenniscreatie

De begeleiders hebben ook elementen van kenniscreatie ingezet in hun samenwerking, om hun vragen met betrekking tot de ontwikkeling van hun rol als “begeleider van leren” structureel en systematisch te onderzoeken. Dat deden de begeleiders hoofdzakelijk door fieldnotes te maken van de verschillende sessies en bijeenkomsten. In het werken met fieldnotes waren verschillende principes van kenniscreatie zichtbaar, zoals het werken met echte problemen en vragen uit de praktijk, het voortdurend verbeteren van ideeën, het hanteren van verschillende conceptuele perspectieven en het constructieve gebruik van gezaghebbende bronnen (De Jong, 2021). Daarmee dienden de fieldnotes niet alleen als instrument om data te verzamelen, maar ook als middel om het collectieve leren te verdiepen. Met name de visie op leren van de begeleiders heeft zich dankzij het werken met fieldnotes flink ontwikkeld tijdens het onderzoek, zo blijkt uit de analyse van het teamverhaal.

In de fieldnotes maakten de begeleiders vergelijkingen tussen de verschillende interventies en ontwikkelden ze werktheorieën met betrekking tot het leren van de projectleiders in het RPP. Waar de begeleiders zich in eerste instantie richtten op kennisuitwisseling, kreeg de professionele identiteit van de projectleiders gedurende het onderzoek steeds meer aandacht in het werk van de begeleiders (Ruijters, 2020). Dat begon met reflectie in de fieldnotes op het leren van de projectleiders aan de hand van theorie over professionele identiteit (Ruijters, 2020), op basis waarvan de begeleiders concludeerden dat het leren van de projectleiders over meer zou moeten gaan dan het uitwisselen van ervaringen, kennis en interventies. Omdat de begeleiders een handelingsrepertoire misten om in hun interventies met identiteit aan de slag te gaan, culmineerden hun reflecties in de fieldnotes in het voornemen om een aantal ontwerpprincipes te formuleren voor toekomstige interventies, wat buiten de scope van dit onderzoek valt.

De kenniscreatie van de begeleiders en de onderzoekers in de fieldnotes leek ook door te werken buiten het actieonderzoek. Zo vertelde een begeleider in de slotbijeenkomst dat die in andere projecten ook meer aandacht had gekregen voor het leren van de mensen met wie die werkte. Een andere begeleider vertelde dat die door het werken met fieldnotes reflectiever werd in andere teams en projecten. En een programmamanager had het werken met fieldnotes tijdens het actieonderzoek ook geïmplementeerd in een ander project, al was de programmamanager nog niet tevreden over hoe dat verliep.

Toch waren de deelnemers aan het onderzoek niet onverdeeld enthousiast over het werken met fieldnotes. De begeleiders hechtten waarde aan de reflecties, omdat die volgens hen bijdroegen aan verdieping en continuïteit in het zoeken naar goed werk in hun rol. Maar het schrijven van het narratief ervoeren de begeleiders vooral als intensief en overmatig gedetailleerd. Zo vroeg een begeleider zich af: “maakt het echt uit dat we koffie dronken en dat iemand te laat was voor een afspraak?” De onderzoekers benadrukten daarentegen dat het narratief voor hen waardevol was, om het proces van de begeleiders te kunnen volgen. In de slotsessie vertelde een programmamanager dat die veel nuances in de zoektocht van de begeleiders had meegekregen uit de fieldnotes, juist omdat die zo uitgebreid vertelden over hoe de sessies verliepen.

Sociale transitie identiteit

Tijdens de teamsessies hebben de begeleiders gezocht naar gezamenlijke beelden van goed werk. Zoals hierboven omschreven waren dat geen beelden van goed werk in relatie tot de opgave van de begeleiders, maar beelden van goed werk in relatie tot de meer algemene rol van “begeleider van leren in transities”. In reflectie op de fieldnotes van de teamsessies stelde een onderzoeker dat dit kwam omdat er een beroepsidentiteit ontbrak voor deze rol. De onderzoeker was niet verbaast dat de begeleiders daar in hun teamsessies naar op

zoek gingen, omdat professionals stevigheid ontleen aan hun beroepsidentiteit (Ruijters, 2020). Dat geldt in het bijzonder voor professionals die aan transities werken, omdat “de druk op en verantwoordelijkheid van de professional (...) alleen maar groter [wordt]” (Ruijters et al., 2021, p. 157). Omdat de rol van begeleider volgens de onderzoekers pas betekenis krijgt in de context van de transitie waaraan wordt gewerkt, zou het gaan om een sociale of collectieve identiteit. Het onderzoeksteam heeft verkend welke vorm van collectief leren de begeleiders op dit vlak zou kunnen versterken. Zo kwam het onderzoeksteam tot de suggestie om met de begeleiders en de overige professionals in het netwerk te werken aan het vormen van een “sociale transitie identiteit”: een collectieve identiteit in relatie tot de transitie waar de professionals in het netwerk onderdeel van uitmaken, die helpt om houvast te vinden in hoe een netwerk samen aan transitie werkt. Om deze identiteit te conceptualiseren werd verwezen naar de drie elementen van het zelf van William James: het materieel zelf, het sociaal zelf en het spiritueel zelf (James, 1950, geciteerd in Ruijters, 2020). Het onderzoeksteam heeft de toepasbaarheid van deze driedeling kort verkend, maar verder geen onderzoek gedaan naar het concept “sociale transitie identiteit” in de context van het collectieve leren van de begeleiders.

Deelvraag 2: Hoe ondersteunt de programmamanager de begeleiders om collectief leren toe te passen?

Om deze deelvraag te beantwoorden heeft de onderzoeker vier onderzoeksbijeenkomsten georganiseerd, waarin het onderzoeksteam aan de hand van de fieldnotes van de teamsessies heeft gereflecteerd op de ondersteuning van de programmamanager aan de begeleiders om collectief leren toe te passen. Daarnaast heeft de onderzoeker met de begeleiders tijdens teamsessies en in de slotbijeenkomst gereflecteerd op de begeleiding van de programmamanager.

Tijdens de teamsessies heeft de programmamanager op verschillende manieren ondersteuning geboden aan de begeleiders om gezamenlijke normen voor goed werk in hun rol als “begeleider van leren in transities” te formuleren en aan de hand daarvan te reflecteren op hun ervaringen in de praktijk. Dat begon met het ontwerpen en inzetten van interventies om dit proces aan te jagen, zoals de ervaringslijn en het schrijven van gestructureerde reflecties in de fieldnotes (zie Interventies). In het zoeken naar gezamenlijke beelden van goed werk zette de programmamanager zich in om individuele ervaringen te onderzoeken en van daaruit samen te zoeken naar gemeenschappelijke beelden. Op advies van het onderzoeksteam heeft de programmamanager de begeleiders aangemoedigd om in meer detail en in eigen woorden over hun ervaringen te vertellen, met opmerkingen als: “doe nog eens” en “doe eens iets meer”. Vervolgens heeft de programmamanager geluisterd naar wat resoneerde in het team en herhaalde die kernwoorden en zinnen die het gezamenlijke sentiment leken te vangen. Wanneer de begeleiders reflecteerden op hun ervaringen in de praktijk, moedigde de programmamanager hen aan om dat aan de hand van hun gezamenlijke normen te doen en om die normen waar nodig bij te stellen.

In meer algemene zin gaf de programmamanager ondersteuning aan het opgabegegerichte teamleren van de begeleiders door zelf ook in te stappen op de zoektocht van de begeleiders naar goede begeleiding van leren in transities en daarin mee te bewegen met hoe die begeleiding zich ontwikkelde. Dat deed de programmamanager hoofdzakelijk door met het onderzoeksteam op de teamsessies van de begeleiders te reflecteren en nieuwe conceptuele perspectieven aan te dragen in de fieldnotes die de begeleiders verder zouden kunnen helpen. Hier raakten opgabegegericht teamleren en kenniscreatie elkaar in de ondersteuning van de programmamanager. Het actieonderzoek, opgezet vanuit de onderzoeksvragen van de onderzoeker/programmamanager, bleek een goed vehikel om de begeleiders aan te zetten tot kenniscreatie. In de fieldnotes stelde de programmamanager hen gerichte reflectievragen in relatie tot de onderzoeksvragen. Daarbij introduceerde de programmamanager regelmatig nieuwe ideeën en concepten die de begeleiders in reflectie op hun ervaringen in de praktijk konden verkennen, of moedigde die de begeleiders aan om interventies te vergelijken en overstijgende werktheorieën te formuleren. Ook in de teamsessies stimuleerde de programmamanager de begeleiders om een kenniscreatie-dialoog te voeren, door te verwijzen naar “*good moves in knowledge-creating dialogue*” en de begeleiders te helpen deze acties in te zetten door hen te vragen welke actie hun dialoog verder zou kunnen helpen (Bereiter & Scardamalia, 2016).

Een terugkerend thema in de ondersteuning van de programmamanager was het stellen van vragen. In het teamverhaal zijn de vragen van de programmamanager gecodeerd naar de vier soorten vragen van Schein (1999, geciteerd in Houtkamp et al., 2019). In de ondersteuning van de begeleiders heeft de programmamanager alle vier de soorten vragen met regelmaat ingezet. In het zoeken naar gezamenlijke beelden van goed werk waren dat vooral verkennende en diagnostische vragen: respectievelijk open vragen met betrekking tot “de context, de geschiedenis, de achtergrond [en] de uitwerking” en meer gerichte vragen om “het vraagstuk scherp te krijgen”, over bijvoorbeeld “emoties of reacties, oorzaken of motieven” (Houtkamp et al., 2019, p. 169). De analyse van het teamverhaal suggereert dat deze vragen bijdroegen aan het vormen van gezamenlijke beelden van goed werk. In de teamsessies heeft de programmamanager ook veel procesvragen gesteld, bijvoorbeeld

over het effect van een bepaalde werkvorm of interventie. Confronterende vragen, waarin de “eigen ideeën en inzichten” van de programmamanager een rol speelden, werden met name in de fieldnotes gesteld (Houtkamp et al., 2019, p. 169). Daarbij introduceerde de programmamanager regelmatig een nieuw concept uit de literatuur en vroeg de begeleiders aan de hand daarvan te reflecteren op hun ervaringen. Inzichten uit het teamverhaal wijzen erop dat deze vragen daarmee hebben bijgedragen aan de kenniscreatie van de begeleiders.

Tenslotte heeft de programmamanager de begeleiders ondersteund om collectief leren toe te passen in hun samenwerking door op kritieke momenten “containment” te bieden (Burger & Roos, 2012). Deze strategie is door het onderzoeksteam gaandeweg aanbevolen. In het onderzoek hebben de begeleiders met verschillende nieuwe werkwijzen, werkvormen en instrumenten leren werken, zoals het werken met normen, het zoeken naar kritische situaties en het schrijven van fieldnotes. Soms vertelden de begeleiders dat een nieuwe werkwijze of een nieuw instrument spanning opriep, of lieten ze weten het moeilijk te vinden iets nieuws te adopteren. Dat gebeurde bijvoorbeeld wanneer de begeleiders voor het eerst zelf een fieldnote schreven, van hun eerste interventie. De begeleiders reflecteerden in de daaropvolgende teamsessie dat ze het lastig vonden om het juiste detailniveau te vinden in het beschrijven van de interventie. Ook vonden ze het spannend om reflecties met betrekking tot de persoonlijke gedragingen van de deelnemers te delen. Het resulteerde in een fieldnote die overmatig lang was en het proces en de procedure van de interventie buiten beschouwing liet. Toch waren de begeleiders het erover eens dat ze met hun interventies de deelnemers juist op persoonlijke onderwerpen wilden aanzetten tot leren. De programmamanager erkende de spanning die de begeleiders hierin ervaarden en maakte die bespreekbaar door er vragen over te stellen. Vervolgens heeft de programmamanager de fieldnote van de begeleiders herschreven naar het oorspronkelijke format, waarin inhoud, proces en procedure als eenheid worden beschreven, en opnieuw aan de begeleiders voorgelegd voor reflectie. Later bevestigden de begeleiders dat zij dit als behulpzaam ervaarden.

Deelvraag 3: Welke vormen of elementen van collectief leren zijn ondersteunend voor de begeleiders om tot nieuwe inzichten te komen in hun grotere opgave?

Om deze deelvraag te beantwoorden heeft de onderzoeker in een slotbijeenkomst een retrospectief tijdlijninterview afgenomen met alle deelnemers aan het onderzoek. Tijdens de slotbijeenkomst hebben de deelnemers een tijdlijn opgesteld van het actieonderzoek en daarin sleutelmomenten benoemd, om een beeld te vormen van hun gezamenlijke leergeschiedenis. De bijeenkomst heeft geresulteerd in een aantal inzichten en aanbevelingen hoe collectief leren bij kan dragen aan het werken aan en leren in een grotere opgave.

Volgens de deelnemers hebben alle vormen van collectief leren die door de begeleiders zijn ingezet in hun samenwerking bijgedragen om tot nieuwe inzichten te komen in hun grotere opgave. In de slotbijeenkomst hebben de begeleiders geogst waar ze op dat moment stonden in hun opgave. De begeleiders, die buiten deze rol bij verschillende organisaties werken, merkten op dat het “facilitatorschap in dit soort netwerken nog in de kinderschoenen [staat]”. Ze waren het erover eens dat ze in dit onderzoek waren begonnen dat facilitatorschap structureel en systematisch te ontwikkelen. Daar hebben de verschillende vormen van collectief leren volgens de begeleiders en de onderzoekers op verschillende manieren aan bijgedragen. Ook benoemden zij tijdens de slotbijeenkomst aandachtspunten voor de inzet van de verschillende vormen van collectief leren.

Het structureel reflecteren op praktijkervaringen, aan de hand van normen voor het “facilitatorschap” van de begeleiders, was volgens de deelnemers erg behulpzaam om vanuit de drukke en soms chaotische praktijk tot nieuwe inzichten te komen die toepasbaar zijn voorbij de directe situatie. Voor de begeleiders was deze werkwijze nieuw en ze beaamden dat ze normaal gesproken niet de tijd namen om dat te doen. Een belangrijk inzicht bij het inzetten van opgavegericht teamleren was dat er aan het begin van een samenwerking echter voldoende tijd moet worden genomen om de opgave met elkaar vorm te geven. In dit traject is het begeleidersteam gestart bij het maken van een collectieve norm. De onderzoeker dacht namelijk dat de opgave al helder was. Dat bleek niet zo te zijn. Er haakte een nieuwe collega aan bij het begeleidersteam en in het Sustainability Skills programma werd met nieuwe werkwijzen geëxperimenteerd. Dat betekende dat de opgave in ieder geval voor een deel opnieuw geformuleerd moest worden, om iedereen aan boord te krijgen en aan te sluiten bij de veranderende context. Omdat de opgave in het begin niet helder genoeg was kwam de norm van de begeleiders los te staan van die opgave en focuste zich in plaats daarvan op de rol van ‘begeleider van leren’. Samen de opgave formuleren vanuit ieders persoonlijke drijfveren, ambitie en visie, werd door de deelnemers gezien als een cruciale eerste stap.

De tijd en ruimte in het actieonderzoek om te reflecteren en te verdiepen op terugkerende thema's werd niet alleen als zeer prettig ervaren, maar droeg volgens de deelnemers ook bij aan hun ontwikkeling in relatie tot de grotere opgave van het lerend krijgen van verschillende netwerken. De deelnemers bevestigden dat het werken met fieldnotes bijdroeg aan het identificeren, beter begrijpen en conceptualiseren van terugkerende thema's in het onderzoek. In de beleving van de begeleiders maakte het de ontwikkeling van hun

rol, wat groots en abstract leek, juist werkbaar en overzichtelijk. Daarnaast maakte het de geleerde lessen uit de discrete praktijksituaties uit het onderzoek breder toepasbaar in andere contexten. Alle begeleiders reflecteerden dat ze hun werk in andere projecten anders zijn gaan uitoefenen door in dit traject bewust bezig te zijn met hun ontwikkeling in hun rol en dat er daardoor meer samenhang ontstond tussen verschillende projecten. Ze zagen dat als hun eigen professionalisering en een waardevolle dienst die Leren voor Morgen aan haar leden kan bieden.

Ook voor de ontwikkeling van de begeleiders als team werden zowel opgavegerichte teamleren als kenniscreatie als behulpzaam ervaren. Tijdens teamsessies werden geregeld verbeteracties voor het teamwerk geformuleerd op basis van de reflecties van de begeleiders, die het team effectiever maakten in het werken aan de opgave. Het delen van een grotere opgave en daar structureel en systematisch aan werken had een verbindende werking in het team, volgens de begeleiders. De fieldnotes werden gezien als belangrijk instrument om het teamleren onderdeel te maken van het dagelijks werk, omdat er in de fieldnotes vaak werd gereflecteerd op de samenwerking rondom sessies en interventies.

Tenslotte werd het actieonderzoek zelf, en het onderzoekend werken wat daaruit voortvloeide, aangewezen als een behulpzame vorm van collectief leren om in projecten bezig te zijn met een grotere opgave. De onderzoeksvragen in dit actieonderzoek en de vragen die de begeleiders gaandeweg formuleerden dienden als kompas voor reflectie in de teamsessies en fieldnotes. Benadrukt werd dat het identificeren en verdiepen van terugkerende thema's in een onderzoekslijn zoals deze hielp om ideeën te vormen die toepasbaar waren voorbij de directe situatie van het project waaraan werd gewerkt. Kiemen van die ideeën en goede praktijken in onderzoekend werken, zoals het werken met fieldnotes, hebben hun weg al gevonden naar andere projecten en praktijken van de deelnemers aan het onderzoek.

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

De resultaten van deelvraag 1 laten zien dat de begeleiders van het RPP Sustainability Skills collectief leren op verschillende manieren inzetten in hun samenwerking. Ten eerste hebben de begeleiders gezocht naar gezamenlijke beelden van goed werk in hun rol als "begeleider van leren in transities", die zijn gebruikt om in reflectie op praktijkervaringen verband te leggen tussen kritische situaties in hun werk en hun grotere zoektocht naar goed werk in het RPP. Daarbij hebben de begeleiders het mechanisme van het vormen van een professioneel frame ingezet, door "individuele eerdere ervaringen [te] onderzoeken om van daaruit op zoek te gaan naar een gemeenschappelijk beeld van goed werk" (Van Oeffelt et al., 2021, p. 99). In het verkennen van gemeenschappelijke beelden van goed werk zijn niet alleen kritische situaties onderzocht, maar ook onderliggende waarden en opvattingen, percepties van de rol van begeleider en ongeschreven regels in het team (Houtkamp et al., 2019). De resultaten suggereren dat de begeleiders de wit-groene boog van het model opgavegericht teamleren hebben gevolgd (Houtkamp et al., 2019). Daarbij moet worden opgemerkt dat niet alle ankerpunten uit het model zijn toegepast en niet alle beoogde resultaten zijn behaald: uit de resultaten blijkt niet dat er sprake is van een gezamenlijke opgave; de beelden van goed werk hadden geen betrekking op deze opgave, maar op de rol van de begeleiders in meer algemene zin; en het is niet aangetoond dat de begeleiders door deze exercitie ook daadwerkelijk beter zijn geworden in hun werk, wat het doel is van de groene boog van opgavegericht teamleren (Houtkamp et al., 2019).

Ten tweede hebben de begeleiders structureel met fieldnotes gewerkt rondom de teamsessies en de interventies in het RPP. De resultaten van deelvraag 1 suggereren dat de begeleiders hierbij elementen van kenniscreatie hebben toegepast in hun samenwerking. Met name het voortdurend verbeteren van gezamenlijke ideeën over de aard en uitvoering van het begeleiden van leren in transities was zichtbaar in de resultaten (De Jong, 2021). Daarbij hebben de begeleiders ook verschillende "good moves" in kenniscreatie-dialoog ingezet, zoals het verduidelijken van de essentie van een praktijkprobleem, het vergelijken en overstijgen van verschillende praktijkproblemen, en het evalueren van de potentiële inzetbaarheid van verschillende ideeën en werktheorieën (Bereiter & Scardamalia, 2016). Andere "good moves", zoals de kritische ondervraging van informatie en bronnen en het voeren van een meta-dialoog over het kenniscreatieproces, zijn niet of minder naar voren gekomen uit de resultaten (Bereiter & Scardamalia, 2016). Wel zijn er in de resultaten aanwijzingen te vinden dat de kenniscreatie van de begeleiders doorwerkte buiten de context van het onderzoek, namelijk de verwijzingen van de begeleiders naar effecten in andere projecten van het werken met fieldnotes in dit onderzoek (De Jong, 2021).

De resultaten van deelvraag 2 wijzen uit dat de programmamanager de begeleiders op verschillende manieren heeft ondersteund om collectief leren in te zetten in hun samenwerking. Ten eerste heeft de

programmamanager veel en verschillende soorten vragen gesteld om het collectieve leren van de begeleiders aan te jagen en te ondersteunen. De resultaten van deelvraag 2 suggereren dat het soort vragen die door de programmamanager werden gesteld verband hield met het soort collectief leren dat door de begeleiders werd ingezet: verkennende en diagnostische vragen lijken bij te dragen aan het formuleren van gezamenlijke normen, procesvragen aan teamleren en confronterende vragen aan kenniscreatie. Dit verband kan op basis van dit onderzoek niet worden aangetoond, maar is – onder de omstandigheden waarop de vragen werden gesteld – wel te verklaren. Belangrijk in het formuleren van gezamenlijke normen is het onderzoeken van individuele ervaringen (Van Oeffelt et al., 2021). Verkennende en diagnostische vragen zijn van onderzoekende toon. Teamleren, of het teamproces verbeteren, behelst het reflecteren op acties in het team en verbeteracties benoemen (Derksen, 2021). Procesvragen in dit onderzoek stimuleerden reflectie op het teamproces. Tenslotte vergt kenniscreatie de introductie van nieuwe ideeën en constructief gebruik van gezaghebbende bronnen (De Jong, 2021). De confronterende vragen van de programmamanager werden vaak met die functie gesteld. Hoewel een verband tussen de vragen die werden gesteld en het leren dat plaatsvond niet kan worden aangetoond, is het op basis van eerder onderzoek aannemelijk dat de vragen van de programmamanager op deze wijze hebben bijgedragen aan het collectieve leren van de begeleiders.

Naast het stellen van vragen heeft de programmamanager andere vormen van ondersteuning geboden aan de begeleiders om collectief leren in te zetten. Acties die in de resultaten zijn benoemd zijn onder anderen het ontwerpen en begeleiden van goede interventies, het schrijven en laten schrijven van fieldnotes, richting geven met onderzoeksvragen en containment bieden om de spanning van vernieuwing hanteerbaar te maken. Op het eerste oog zijn dat vormen van ondersteuning van uiteenlopende aard. Wat deze acties echter gemeen hebben, is dat ze eraan bijdragen kritische situaties in het teamproces als leermomenten te benutten. Derksen (2021) benoemt dit als een strategie voor een (bege)leider van een team om teamleren te stimuleren. Ook literatuur over leren en leerstrategieën benadrukt dat mensen het beste leren in de context van hun werk (Hattie & Gregory, 2018). Het is dus plausibel dat de ondersteuning van de programmamanager aan de begeleiders om het leren in te bedden in hun gebruikelijke werkzaamheden heeft bijgedragen aan het collectieve leren van de begeleiders.

De resultaten van deelvraag 3 wijzen erop dat alle vormen van collectief leren die door de begeleiders zijn ingezet ondersteunend zijn geweest om tot nieuwe inzichten te komen in hun grotere opgave. Daarbij lijken de elementen van opgavegericht teamleren die zijn ingezet – het formuleren van, reflecteren op en herformuleren van gezamenlijke normen – voornamelijk bij te hebben gedragen aan het benutten van persoonlijke ervaringen en talenten die tot uiting komen in context van concrete praktijksituaties, in de overkoepelende zoektocht naar goed werk in het begeleiden van leren in transities. Dit is in lijn met de hoe Houtkamp en collega's (2019, p. 50) opgavegericht teamleren omschrijven: "Dat leren ontstaat door de continue wisselwerking tussen de werking van het systeem en het bijdragen aan het grote goed (context), de focus op goed werk (tekst) en de aandacht voor individuele groei (intext)." Ook lijken deze elementen van opgavegericht teamleren bij te hebben gedragen aan goed teamwerk van de begeleiders; aannemelijk gezien de nadruk die in de literatuur over teams wordt gelegd op het positieve effect van een gezamenlijke opgave op sociale en taakhoudelijke cohesie in een team (Derksen, 2021; Salas et al., 2015; Vangrieken et al., 2016). Het verbeteren van het teamwerk was geen doel in het onderzoek, maar wel een mooie bijvangst. De elementen van kenniscreatie die door de begeleiders zijn ingezet lijken in dit onderzoek vooral bij te hebben gedragen aan het structureel en systemisch onderzoeken van de grotere opgave van de begeleiders. Het werken met fieldnotes hielp daarbij met name om van discrete praktijkervaringen te komen tot diepere inzichten in de achterliggende opgave. Gezien de "*good moves in knowledge-creating dialogue*" die in de fieldnotes zijn toegepast is het aannemelijk dat het werken met fieldnotes inderdaad heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van de gezamenlijke kennis rondom de opgave van de begeleiders (Bereiter & Scardamalia, 2016).

Op basis van de conclusies op de deelvragen in dit onderzoek kan met enige stelligheid worden beweerd dat de begeleiders van het RPP Sustainability Skills elementen van opgavegericht teamleren en kenniscreatie kunnen toepassen in hun samenwerking om tot nieuwe inzichten te komen in hun grotere opgave, en dat de programmamanager hen daarbij kan ondersteunen door kritische situaties in het teamproces te benutten als leermomenten en op het juiste moment verkennende, diagnostische, confronterende of procesvragen te stellen. Daarbij valt op dat de vormen van collectief leren die door de begeleiders zijn ingezet in dit onderzoek elkaar goed aanvulden; het werken met fieldnotes lijkt een geschikt mechanisme te zijn geweest om samen te zoeken naar goed werk in het begeleiden van leren in transities, daar het ruimte creëert rondom kritische situaties in het werk om te reflecteren en zulke beelden te onderzoeken. Ook moet worden opgemerkt dat de resultaten van dit onderzoek suggereren dat er naast opgavegericht teamleren en kenniscreatie mogelijk een aanvullende vorm van collectief leren nodig is, om een gezamenlijke identiteit te ontwikkelen in relatie tot

de transitie waaraan gewerkt wordt, als gezamenlijk referentiekader voor goed werk dat rollen, beroepen en organisaties overstijgt.

Discussie

Dit onderzoek levert een aantal inzichten op met betrekking tot opgavegericht teamleren, kenniscreatie en collectief leren. Het centrale element in het opgavegerichte teamleren van de begeleiders in dit onderzoek was het formuleren van, reflecteren op en herformuleren van collectieve normen. De normen van de begeleiders gingen vaker over de rol van de “begeleider van leren in transities” dan over het werk aan een gezamenlijke opgave. Daar zijn een aantal mogelijke oorzaken voor te benoemen. Aan het begin van het traject is weinig tijd en aandacht besteed aan het vormen van een gezamenlijk beeld van de opgave. De onderzoeker dacht dat de opgave al helder was omdat twee begeleiders er al langer aan werkten. Maar gezien de wisseling in teamsamenstelling en de verschuivingen in de context van het programma was er mogelijk meer aandacht nodig om de opgave helder te neer te zetten. In plaats daarvan vroeg de onderzoeker de begeleiders in de eerste teamsessie naar hun eerdere ervaringen op het vlak van ‘begeleiden van leren’, in algemene zin. Als er meer aandacht was besteed aan het formuleren van de opgave, konden de normen in het verlengde van die opgave worden geformuleerd, zoals het model van Houtkamp en collega’s beschrijft (2019). Hoewel de auteurs benadrukken dat het model geen “lineair proces” is met “achtereenvolgende fasen”, suggereren de resultaten van dit onderzoek dat er wel een zekere samenhang nodig is tussen de verschillende elementen beschreven in het model (Houtkamp et al., 2019, p. 164). Net zoals de auteurs stellen “zonder norm geen reflectie”, valt op basis van dit onderzoek voorzichtig te concluderen: ‘zonder gemeenschappelijk beeld van de opgave geen gegronde norm’ (Houtkamp et al., 2019).

Een andere mogelijke oorzaak voor het feit dat de norm van de begeleiders met name over hun rol ging, is dat er een beroepsidentiteit lijkt te ontbreken voor deze rol, net als gemeenschappelijke opvattingen in het netwerk over waar die rol over gaat en hoe die zich verhoudt tot andere rollen in het netwerk. Het maken van normen lijkt een vehikel te zijn geworden voor de begeleiders om grip te krijgen op deze ambiguïteit; een manier om een antwoord te zoeken op de vraag: waar zijn wij van en hoe willen wij gezien worden? Ruijters (2020) merkt daarover op dat beroepsidentiteit bijdraagt aan het vermogen van de professional om stevig te staan in diens werk. In de context van transitie, waar de professional meer dan gebruikelijk onder druk staat en diens persoonlijke verantwoordelijkheid vaak toeneemt, neemt ook de noodzaak om “stevig te staan” toe (Ruijters et al., 2021). Het samen zoeken naar goed werk in je rol, wat Ruijters en collega’s het werken aan “collectieve professionaliteit” noemen, kan daaraan bijdragen (Ruijters et al., 2021). Maar het lost nog niet het probleem van ambiguïteit met betrekking tot rollen en verhoudingen in transitienetwerken op. Dit onderzoek suggereert dat er mogelijk een aanvullende vorm van collectief leren nodig is in transitienetwerken om vanuit gedeelde opvattingen bij hoe het netwerk transitie maakt effectief samen te kunnen werken. Dat verdient vervolgonderzoek, waarvoor de onderzoekers het begrip “sociale transitie identiteit” voorstellen.

Op het vlak van kenniscreatie hebben de begeleiders en onderzoekers in dit onderzoek met fieldnotes gewerkt. Fieldnotes lijken een veelbelovend instrument om in diffuse netwerken met verschillende praktijken continuïteit aan te brengen in een gezamenlijke zoektocht naar goed werk in een transitie. Een obstakel dat door de begeleiders werd benoemd was de intensiviteit van het schrijven, lezen en aanvullen van de fieldnotes. Dit obstakel ondermijnde in dit onderzoek het uitgangspunt om data te verzamelen op een manier die het werk van de betrokkenen niet zou verstoren, maar juist ten goede zou komen. Binnen de context van de coöperatie vraagt dat om verdere verkenning hoe fieldnotes, of een vergelijkbaar instrument, minder disruptief kunnen worden ingezet. Daarnaast moet worden opgemerkt dat het onderzoeken van praktijkervaringen met theorie in dit onderzoek werd aangejaagd door de onderzoeker. Enerzijds wijst dat naar een mogelijke strategie voor de programmamanagers om leden te ondersteunen in het kenniscreatieproces. Anderzijds roept het vragen op over het uitgangspunt van epistemologisch eigenaarschap (“*epistemic agency*”) van kenniscreatie (De Jong, 2021). Ook het stimuleren van epistemologisch eigenaarschap in collectief leren in transities op de verbinding tussen theorie en praktijk verdient vervolgonderzoek.

Dit onderzoek kent een aantal methodologische beperkingen die in acht moeten worden genomen in het beoordelen van de validiteit van de uitkomsten. Ten eerste de invloed van de opzet van het actieonderzoek op het collectieve leren van de begeleiders en de ondersteuning van de programmamanager. Het actieonderzoek was zelf een interventie in de praktijk van de deelnemers. In het onderzoek zijn de deelnemers anders te werk gegaan dan ze gewend zijn. De interventies van de onderzoeker waren bedoeld om de praktijk van collectief leren niet alleen te begrijpen, maar tegelijkertijd te verbeteren. Een waarnemend onderzoek van een vergelijkbaar team, met een andere onderzoeksopzet, zou waarschijnlijk ook andere resultaten opleveren.

Ten tweede stonden de transparantie in het onderzoek en de onafhankelijkheid van de onderzoeker bij tijden onder druk. Data zijn verzameld in de vorm van fieldnotes, die vanwege hun gedetailleerde beschrijving

van soms persoonlijke en gevoelige situaties vertrouwelijk werden behandeld. De onderzoeker heeft op verschillende momenten in het onderzoek andere onderzoekers van binnen en buiten de onderzoekcontext gevraagd mee te kijken in de stappen die werden gezet in het verzamelen, analyseren en interpreteren van de data. Daarbij zijn echter nooit volledige fieldnotes gedeeld, omwille van de vertrouwelijkheid van de informatie. De onderzoeker heeft er in deze situaties uit zorgvuldigheid voor gekozen de privacy van de deelnemers boven de navolgbaarheid van de data-analyse te stellen. Daarnaast heeft de onderzoeker voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid twee externe onderzoekers gevraagd de centrale thema's in relatie tot de onderzoeksvragen te valideren aan de hand van de fieldnotes van de sleutelmomenten in het onderzoek. De externe onderzoekers waren echter niet in de gelegenheid om de codering van het teamverhaal door de onderzoeker te valideren, wat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de resultaten ten goede zou zijn gekomen.

De onafhankelijkheid van de onderzoeker werd soms bemoeilijkt door diens dubbelrol in het onderzoek, als onderzoeker én programmamanager van Leren voor Morgen, en in die rol onderdeel van het begeleidersteam. In onderzoek uitgevoerd door praktijkbeoefenaren ("*practitioner-led research*") bestaat het risico dat collega's zich verplicht voelen deel te nemen aan het onderzoek (Costley et al., 2010). Daarom heeft de onderzoeker uitgebreid de tijd genomen om met alle deelnemers te bespreken wat deelname aan het onderzoek voor hen zou betekenen. Ook heeft de onderzoeker de doelen en opzet van het onderzoek met de deelnemers afgestemd, om het eigenaarschap over het onderzoek te verbreden. Daarnaast speelde de betrokkenheid van de onderzoeker in de praktijkcontext een rol in de validiteit van de verzamelde data; als praktijkbeoefenaar was de onderzoeker niet neutraal in diens perceptie van de onderzoekcontext (Costley et al., 2010). Om mogelijke bias en blinde vlekken in het balanceren van deze rollen zo veel mogelijk in het zicht te houden, heeft de onderzoeker het onderzoeksteam gevraagd daar kritisch op te letten.

Een terugkerend thema in het onderzoek was dan ook de verhouding en rolverdeling tussen begeleiders (leden van de coöperatie) en programmamanager (lid van het team van de coöperatie en onderzoeker). Alle programmamanagers in het onderzoeksteam erkenden dat een ongeschreven regel in de coöperatie is dat de programmamanager de leden vanaf de zijlijn faciliteert om het werk aan opdrachten zelfstandig uit te voeren. In dit onderzoek is de programmamanager, in diens rol als onderzoeker, echter nadrukkelijk ingestapt op de zoektocht van de begeleiders. In de resultaten van deelvraag 2 is dit beschreven in relatie tot de ondersteuning van de programmamanager bij collectief leren. Uit die resultaten blijkt dat de leden het behulpzaam vonden dat de onderzoeker met diens kennis en nieuwsgierigheden instapte op hun opgave. Tegelijkertijd voelde de programmamanager zich genoodzaakt enige afstand tot het teamproces van de begeleiders te bewaren: niet alleen als programmamanager van Leren voor Morgen die gewend was te faciliteren, maar ook als onderzoeker die betrouwbare data wilde verzamelen. Op dit punt reflecteert Bob Houtkamp in *Opgavegericht teamleren*:

"Ik (Bob) heb ontdekt dat het erg helpt als je in die begeleidende rol enerzijds ervaring hebt als trekker van lastige opgaven en anderzijds met het begeleiden van werkprocessen. Het kiezen van je rol valt daarbij nog niet mee: als ik erg op het proces ga zitten, vind ik mij soms terug als begeleider van enkele heisessies die ver lijken af te staan van de dagelijkse praktijk, maar als ik de handen uit de mouwen steek, stel ik mij de vraag of ik niet te ver ingezogen wordt in de inhoud om met enige afstand te kunnen zien wat deze opgave nodig heeft. Ik voel een appél om vooral zelf ook wat te doen. (...) Toch is het juist in het midden tussen deze spanning (tussen helper en doener) dat ik mij het meest van waarde voel bij een opgave." (Houtkamp et al., 2019, p. 183)

Deze reflectie van Houtkamp illustreert een belangrijk inzicht dat de onderzoeker/programmamanager in dit onderzoek heeft opgedaan. Namelijk, dat je als programmamanager onderdeel moet uitmaken van het collectief dat leert, wanneer je leden van de coöperatie wil ondersteunen om ten behoeve van hun opgave te leren in projecten. Het zoeken naar de juiste balans tussen enerzijds instappen en meebewegen en anderzijds afstand bewaren en "zien wat [de] opgave nodig heeft" vormt misschien wel de grootste uitdaging voor de programmamanager in het ondersteunen van collectief leren; het vraagt om een andere invulling van de rol van programmamanager dan die gewend is (Houtkamp et al., 2019, p. 183). Omgaan met dit spanningsveld vraagt om identiteitswerk van de programmamanager (Ruijters et al., 2021).

Daarmee vormt identiteitswerk een (onverwachte) rode draad in het leren van de verschillende betrokkenen bij een opgavegericht netwerk als het RPP Sustainability Skills. De vraagstukken die zich in dit netwerk voordoen zijn dermate divers, complex en dynamisch dat de kwaliteit van het werk niet te beheersen is met nog uitgebreidere voorschriften en protocollen. Het vraagt om het maken van zorgvuldige afwegingen, als professional én als collectief. In de woorden van Ruijters en collega's: "wat goed is, komt in de handen van het collectief dat zich met [deze] praktijk bezighoudt. Van professionals vraagt dat niet alleen staan voor je vak en weten wat je toegevoegde waarde is, maar ook zicht hebben op aanpalende professies, weten hoe je samen

meerwaarde kunt creëren en in staat zijn een deel van je eigen gelijk in te leveren” (Ruijters et al., 2021, p. 150). In dit onderzoek zijn verschillende elementen van collectief leren benoemd en verkend in de context van het RPP Sustainability Skills die een bijdrage kunnen leveren aan de grotere opgave. Hoe de professionals in het netwerk die elementen en wat ze voortbrengen in het werk aan een opgave eigen kunnen maken, en hoe ze daarin samen kunnen optrekken, is een mooi onderwerp voor vervolgonderzoek.

Aanbevelingen

Ten aanzien van de programmamanagers van Leren voor Morgen en hun collega's:

Om de missie van Leren voor Morgen te bereiken, zullen losse projecten meer moeten opbrengen dan directe resultaten in het hier en nu. Maak van je projecten vehikels om samen aan de missie te werken, onszelf (leden én collega's) daarbij en ten dienste daaraan te professionaliseren, en nieuwe inzichten op te doen die ons verder helpen in die grote en abstracte missie.

Let daarbij op de randvoorwaarden voor opgavegericht werken: er moet ruimte en bereidheid zijn bij de deelnemers en opdrachtgevers om samen te zoeken naar de opgave en wat daarin goed werk is (Houtkamp et al., 2019). Het helpt ook als er commitment is om langduriger met elkaar te werken (Houtkamp et al., 2019).

Blijf als programmamanager niet langs de zijlijn staan wanneer je leden wil ondersteunen om als collectief te leren in hun opgave; stap in met je eigen visie, ambitie, kennis, talenten en nieuwsgierigheden om mede vorm te geven aan de opgave (Houtkamp et al., 2019).

Mocht je een nieuwe opdracht opgavegericht willen benaderen, neem dan de tijd om die aan de start goed te verkennen: waar sta je samen voor, wat heb je te doen, wat zijn ieders beelden bij de opgave, wat wil eenieder bereiken, waarvoor willen zij verantwoordelijk zijn, enzovoorts (Houtkamp et al., 2019).

Werk in het gehele proces met fieldnotes, om zicht te krijgen op terugkerende thema's en diepere vraagstukken en daar stapsgewijs nieuwe kennis rondom te ontwikkelen met elkaar.

Richt het leren zoveel mogelijk in, in de context van het werk. Dat helpt enerzijds om leden aangehaakt te houden en anderzijds om het geleerde ook goed te praktiseren (Derksen, 2021; Hattie & Gregory, 2018).

Besteed niet alleen aandacht aan het informatieve leren dat het werk aan een opgave kan versterken (nieuwe methoden, interventies, kennis), maar ook aan de mogelijkheid dat de opgave om andersoortig leren vraagt, zoals het verwerven van nieuw perspectief op je vak of de opgave zelf.

Trek als collega's en vakgenoten samen op in je zoektocht naar hoe je het beste invulling kunt geven aan je rol in het versterken en versnellen van transitievraagstukken. Ook van ons kan dat nieuw perspectief vragen. Interview – wederom gekoppeld aan het maken van fieldnotes – kan daarvoor een uitstekend middel zijn.

Ten aanzien van leden van de coöperatie:

Overweeg in je werk voor de coöperatie wat je écht belangrijk vindt en waarin je je verder wenst te ontwikkelen. Er zijn veel kansen om een bijdrage te leveren, maar wanneer je het werk voor de coöperatie ziet als gelegenheid om beter te worden in je vak, zul je ook focus moeten aanbrengen in de activiteiten waar je op inzet en de activiteiten die je misschien aan je voorbij kunt laten gaan.

Neem af en toe de tijd buiten projecten om te reflecteren op wat je leert in deze projecten en of en hoe je dat wil integreren met jouw kennisbasis en werkrepertoire, en hoe je naar je vak kijkt. Een groep professionele vrienden en een boek als *Mijn binnenste buiten* (Ruijters et al., 2019) kunnen daarbij helpen.

Neem in projecten met andere leden de tijd om elkaar te leren kennen rondom jullie gezamenlijke opgave. Wees nieuwsgierig naar de drijfveren, visie, ambitie en kwaliteiten van de ander, en laat op jouw beurt ook jezelf zien (Houtkamp et al., 2019).

Ten aanzien van vervolgonderzoek:

Er is veel geschreven over transities, netwerken en (professionele) identiteit, maar niet over de raakvlakken tussen deze drie onderwerpen. Hoe ontwikkelen netwerken een gemeenschappelijke identiteit in hun werk aan transities en met welk effect? Hoe kan netwerkenergie stuurbaar worden gemaakt in transities? Hoe navigeer je dat met elkaar op een democratische manier die ieders autonomie respecteert en versterkt? Dit soort vragen verdienen vervolgonderzoek.

In dit onderzoek is veel aandacht uitgegaan naar het collectieve leren van tijdelijke, samengestelde teams. Wanneer die teams weer uit elkaar gaan, bestaat het risico dat een deel van de resultaten (geleerde lessen, nieuwe inzichten) weer verdampen. De doorwerking van het geleerde in deze collectieven in de organisaties, maar ook in de identiteit van de betrokkenen, verdient ook vervolgonderzoek.

Referenties

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison Wesley.
- Beers, P. J., Hermans, F., Veldkamp, T., & Hinssen, J. (2014). Social learning inside and outside transition projects: Playing free jazz for a heavy metal audience. *NJAS - Wageningen Journal of Life Sciences*, 69, 5-13.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2016). 'Good Moves' in knowledge-creating dialogue. *QWERTY*, 11(2), 12-26.
- Burger, Y., & Roos, A. (2012). Containment als voorwaarde voor leiderschapsontwikkeling. In J. Boonstra (Red.), *Leiderschap in organisaties* (pp. 175-187). Kluwer.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54.
- Coenders, M., & De Laat, M. (2010). *Netwerkleren in het onderwijs: Professionaliseren in de praktijk*. Kluwer: MESO focus.
- Costley, C., Elliott, G., & Gibbs, P. (2010). *Doing Work Based Research. Approaches to Enquiry for Insider-Researchers*. Sage.
- De Haan, E. (2021). *Transities van sectoren, Systeemleren als succesfactor*. Boom.
- De Jong, F. (2021). Kenniscreatie: Carl Bereiter en Marlene Scardamalia. In M. Ruijters, R. Schut, & R.-J. Simons (Red.), *Canon van leren & ontwikkelen: 50 concepten en hun grondleggers* (Tweede editie, pp. 243-254). Boom Uitgevers.
- De Laat, M., & Simons, R.J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27, 13-24.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.
- Derksen, K. (2021). *Goed teamwerk: Hoe teams beter kunnen presteren en floreren*. Boom Uitgevers.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Een praktische handleiding*. Boom Uitgevers.
- Frijters, S. (2016). *Leren voor Duurzame Ontwikkeling. Gewoon Doen! Handreiking voor het ontwerpen van Leren voor Duurzame Ontwikkeling* (2e herziene druk). Aeres Hogeschool Wageningen.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2002). *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*. Basic Books.
- Hattie, J., & Gregory, D. (2018). A model of learning: Optimizing the effectiveness of learning strategies. In K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... In their own words* (Tweede druk, pp. 97-113). Routledge.
- Het Groene Brein. (2021). *Onderwijs over de energietransitie en de circulaire economie*. Het Groene Brein.
- Houtkamp, B., Ruijters, M., & De Vries, C. A. (2019). *Opgavegericht teamleren: Samen werken aan een groter goed*. Management Impact.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. Currency.

- Margolis, J. (2020). Multiple Team Membership: An Integrative Review. *Small Group Research*, 51(1), 48-86.
- Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. Uitgeverij SWP.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of Ba: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor—An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14, 535-557.
- Raes, E., Kyndt, E., Decuyper, S., Van den Bossche, P., & Dochy, F. (2015). An Exploratory Study of Group Development and Team Learning. *Human Resource Development Quarterly*, 26(1), 5-30.
- Ruijters, M. C. P. (Red.). (2020). *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Boom.
- Ruijters, M. C. P. (2017). *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties* (2nd edition). Vakmedianet.
- Ruijters, M. C. P., Van Luin, G., & Wortelboer, F. (Red.). (2019). *Mijn Binnenste Buiten: Werken aan je professionele identiteit*. Boom Uitgevers.
- Ruijters, M., Van Oeffelt, T., & Prevaas, B. (2021). Transitie naar collectieve professionaliteit. In T. Odijk & M. Van Peufflik (Red.), *Kleuren in coaching. Caleidoscopisch perspectief op coaching* (pp. 147-164). Boom.
- Salas, E., Shuffler, M. L., Thayer, A. L., Bedwell, W. L., & Lazzara, E. H. (2015). Understanding and Improving Teamwork in Organizations: A Scientifically Based Practical Guide. *Human Resource Management*, 54(4), 599-622.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Knowledge Building and Knowledge Creation: Theory, pedagogy and technology. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd edition, pp. 397-417).
- Scharmer, C. O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. SoL, the Society for Organizational Learning.
- Schuiling, G. J., & Vermaak, H. (2017). Four contexts of action research: Crossing boundaries for productive interplay. *International journal of Action Research*, 13(1), 5-23.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency.
- Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J., & Flowers, B. S. (2005). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. Nicholas Brealey Publishing.
- Van den Berg, B. (2023). *Design Principles for Regenerative Higher Education in Times of Sustainability Transitions*. Wageningen University.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G. C., & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek. Principes voor verandering in zorg en welzijn*. Koninklijke Van Gorcum.
- Van Oeffelt, T. P. A., Andriessen, D., Van den Ende, J., Mondriaan, E., Van Rosmalen, B. C. W., Ruijters, M. C. P., De Wolff - ter Beek, E., & Wortelboer, F. Q. C. (2021). *Samen op zoek naar goed werk: Professioneel framen van de teamopgave*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Vangrieken, K., Dochy, F., & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: Team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0279-0>

Verbiest, E. (2016). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. (Vierde, licht gewijzigde druk). Maklu.

Wenger, E. (2018). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Dankwoorden

Mijn grote dank gaat uit naar alle deelnemers aan het onderzoek: de begeleiders, mijn collega's en opdrachtgevers, mijn mede-onderzoekers en de leden van het RPP. Het was me een genoegen om met jullie onderzoekend bezig te zijn en ik ben jullie erg dankbaar voor jullie vertrouwen en overgave aan het proces.

Dank ook aan mijn studiecoach Tineke voor haar kritische betrokkenheid en zorgvuldige feedback, de fantastische docenten van de opleiding voor hun lessen, advies en mentorschap, en natuurlijk aan al mijn studiegenoten voor het kameraadschap in het doorstaan van deze opleiding.

Een bijzonder dankwoord gaat uit naar Manon Ruijters, Madelon de Beus en Björn Prevaas voor de intellectuele uitdaging en relativerende humor in onze samenwerking, die een grote bron van inspiratie was voor dit onderzoek en meer.

En als laatste, maar zeker niet als minste, een warm dankwoord aan mijn familie en vrienden voor hun steun en hun geduld terwijl ik twee jaar lang met mijn neus in de boeken of achter mijn computer zat.

Fieldnote

1. Gegevens

Auteur

Datum

Actoren

*Doel van de
activiteit*

Context

Opbouw

Emoties

*Taal (centrale
woorden,
uitspraken)*

2. Narratief

[Schrijf in verhalende vorm op hoe de bijeenkomst verliep en hoe jij die hebt ervaren. Neem je lezer mee in wat je in het moment dacht, voelde, deed. Voor reflecties die je achteraf had is ruimte bij onderdeel 3.]

3. Reflecties

Aanleiding fieldnotes

Deze fieldnotes maken we om het leren rondom ons gesprek wat verder te verdiepen en te laten resoneren. Deze fieldnote is in eerste instantie gericht aan [vul namen in], om hen verder te helpen. Daarnaast wordt deze fieldnote gebruikt in het actieonderzoek over collectief leren in het RPP en daarom gelezen door [vul namen andere team in]. Het is niet de bedoeling dat deze fieldnote als geheel buiten deze kring van mensen gebruikt wordt.

Subtitel reflectie

(Naam persoon) [Reflectie; mag in bullets, eventueel met plaatjes/stukjes theorie. Over jouw rol in de bijeenkomst en thema's die voortvloeien uit de onderzoeksvragen.]

Bijlage 2: Teamverhaal begeleidersteam RPP Sustainability Skills

Organisatie actieonderzoek lerend netwerk

Het begeleidersteam bestaat uit vier personen: drie leden van het netwerk die leerinterventies ontwerpen en begeleiden, en de programmamanager (tevens onderzoeker). Het team staat voor een moeilijke opgave: om van de initiatieven in het programma Sustainability Skills een lerend netwerk te maken. Twee begeleiders vervullen (een versie van) deze rol sinds 2022, toen ze ieder een community of practice in het programma begeleidde. De derde begeleider heeft sinds 2023 de plek van een collega ingenomen, die ook een community of practice heeft begeleid. Het gaat dus om een nieuwe teamsamenstelling, maar in hun opgave zijn ze al even onderweg. Met de communities of practice is het de begeleiders naar hun mening niet gelukt om hun collega's in het netwerk aan het leren te krijgen, dus ze verwelkomen de kans om in het actieonderzoek een stap verder te komen.

Werkproces en tijdspad team

Het begeleidersteam is tussen januari en juli 2023 acht keer bij elkaar gekomen. Vijf van die bijeenkomsten zijn door de onderzoeker georganiseerd om aan de slag te gaan met collectief leren. Die bijeenkomsten duurden anderhalf tot twee uur en vonden één keer op het kantoor van Leren voor Morgen in Utrecht plaats en vier keer online. Van deze bijeenkomsten heeft de onderzoeker fieldnotes gemaakt, die door de begeleiders zijn gevalideerd en aangevuld met persoonlijke reflecties. De overige drie bijeenkomsten zijn door de begeleiders zelf georganiseerd, als werksessies om interventies te plannen en afspraken te maken over de taakverdeling. Deze sessies duurden meestal een uur en vonden online plaats. Tussen deze bijeenkomsten hebben de begeleiders drie keer in het netwerk geïntervenieerd. Een interventie bestond meestal uit een (reeks) bijeenkomst(en) waaraan enkele projectleiders uit het Sustainability Skills programma deelnamen. Van deze bijeenkomsten zijn door de begeleiders fieldnotes gemaakt, die door de deelnemers zijn gevalideerd en aangevuld met reflecties.

Verkennen van begeleidingsnormen en kennismaking met de fieldnote

Tijdens de eerste bijeenkomst is het team onder begeleiding van de onderzoeker aan de slag gegaan met het opstellen van een ervaringslijn met als doel om een collectieve norm voor het begeleiden van leren en het doen van onderzoek te formuleren. De onderzoeker vroeg de begeleiders om eerst individueel eerdere ervaringen op te schrijven die met deze thema's te maken hadden. Die ervaringen hebben ze daarna met elkaar gedeeld. Daarbij vroeg de onderzoeker steeds hoe de ervaringen resoneerden. Er werden geen concrete situaties beschreven, maar algemene strekkingen van wat de begeleiders goed werk/normen vonden. De oefening werkte verbindend – aldus de begeleiders – en leverde raakvlakken in beelden van goed werk op, maar die beelden bleven breed en abstract. Voorbeelden uit de norm zijn: “het leren moet een helder en gezamenlijk doel hebben”; en “we luisteren naar en sluiten aan bij de vraag van de lerende”. Reacties op de fieldnote van het gesprek waren schaars en voorzichtig. In een latere bijeenkomst vertelden de begeleiders dat ze een drempel ervaarden om met een fieldnote aan de slag te gaan: “je moet er echt even voor gaan zitten, het kost meer tijd en aandacht dan een verslag”. Toch bevestigden ze dat de fieldnotes wel degelijk hielpen het gesprek te herbelevan en daar nieuwe inzichten uit te halen.

Oefenen a.d.h.v. een actuele casus

Na de eerste bijeenkomst heeft de onderzoeker een fieldnote met de begeleiders gedeeld van een onderzoekend gesprek over een kritische situatie van een projectleider. De onderzoeker vroeg de begeleiders de fieldnote te lezen en aanwijzingen voor de projectleider te formuleren om diens begeleiding van het leren van de mensen in diens omgeving te verbeteren. Tijdens de tweede bijeenkomst zijn de begeleiders aan de hand van hun aanwijzingen opnieuw in gesprek gegaan over hun eigen norm voor het begeleiden van leren. Tijdens het gesprek werd die norm een stuk concreter. Door het lezen van de fieldnote leefden de begeleiders zich in de projectleider in en herinnerden ze zich concrete situaties uit hun eigen werkverleden waarin beelden van goed werk schuilden. De onderzoeker vroeg door om die ervaringen scherp te krijgen. Zo vertelde een begeleider dat die in een vergelijkbare rol als die van de projectleider collega's altijd probeerde te helpen in een teamdoel een persoonlijk leerdoel te identificeren, zodat de ontwikkeling van de collega ten dienste zou staan van de

gezamenlijke opgave. Dat vond het team een mooie invulling van de eerder geformuleerde norm: “het leren moet een helder en gezamenlijk doel hebben”. Aan het einde van het gesprek vroeg de onderzoeker de begeleiders om hun geconcretiseerde normen toe te passen op hun eigen situatie, om tot vervolgstappen te komen in het actieonderzoek. In de fieldnote vroeg de onderzoeker hoe de begeleiders het werken met fieldnotes ervaren. Op de fieldnote van dit gesprek kwamen al gauw meer reacties dan op de vorige.

Uitvoer en ervaring 1e interventie

Na de tweede teamsessie hebben twee begeleiders zelfstandig hun eerste interventie in het netwerk uitgevoerd. Het ging om een onderzoekend gesprek met de projectleiders van een nieuw afstudeertraject van een hogeschool, van wie ze de fieldnote hadden bestudeerd, en een practor die elders in het land aan een vergelijkbare opgave werkte. De interventie verliep gehaast, omdat de deelnemers ruim te laat aanwezig waren. De projectleiders vertelden om de beurt over hun ervaringen en ideeën die met stellingen te maken hadden die door de begeleiders waren voorbereid, en vonden daarbij herkenning bij de ander. Het gesprek ging met hoog tempo langs verschillende onderwerpen en vond weinig diepgang. De projectleiders stelden elkaar weinig vragen en haalden voorbeelden anekdotisch aan, zonder deze te verdiepen. In de fieldnote merkten de begeleiders op dat ze niet tevreden waren met het resultaat van de interventie, met name omdat de projectleiders naar hun idee geen nieuwe inzichten mee terug hebben genomen naar hun eigen praktijk – iets wat belangrijk was in hun norm. De projectleiders zelf waren wel tevreden met het gesprek, omdat ze een sparringpartner hadden gevonden in het werken aan hun opgaven. Het onderzoeksteam was sceptisch over het werken met ‘leervragen’, omdat die moeilijk te formuleren zouden zijn en het leren daarom juist in de weg zouden staan. Van de interventie hebben de begeleiders een fieldnote gemaakt. Tijdens de interventie heeft één begeleider zo veel mogelijk mee-getypt op een laptop, terwijl de andere begeleider het gesprek modereerde. De aantekeningen heeft de begeleider omgeschreven naar een fieldnote, die bovengemiddeld lang was en de interventie feitelijk beschreef. De begeleiders hadden hun reflecties over de opzet en het verloop van de interventie in een apart document genoteerd. In gesprek over de fieldnote gaven de begeleiders aan dat ze zoekende waren in hoe de fieldnote juist te kunnen gebruiken. Ze dachten inhoud van proces te moeten scheiden, omdat ze reflecties over het proces niet relevant achtten voor de deelnemers. Ook gaven ze aan het moeilijk te vinden om het juiste detailniveau te vinden in het beschrijven van de interventie.

Leeropbrengsten 1e interventie

In overleg met de onderzoeksgroep heeft de onderzoeker deze fieldnote herschreven naar zijn format en opnieuw voorgelegd aan de begeleiders. Op deze fieldnote hebben de begeleiders vervolgens opnieuw gereflecteerd. Daarbij vroegen de begeleiders zich af hoe ze de persoonlijke leervragen van de projectleiders bespreekbaar hadden kunnen maken. Als leerpunt benoemden ze de volgende keer eerst de tijd te willen nemen om hun eigen verwachtingen van het gesprek duidelijk te maken en zichzelf daarbij kwetsbaar op te stellen als lerende in hun begeleidersrol, om “de toon te zetten.”

Een begeleider vroeg zich af of ze niet te veel uit één gesprek probeerden te halen. Een andere begeleider merkte op dat ze in hun interventies meer aandacht zouden moeten besteden aan de professionele identiteit van de deelnemers, omdat “het enerzijds kan zorgen dat [de deelnemer] aan gaat (...) en meteen ook (...) handelingsperspectief kan schetsen.” In de fieldnote vroeg de onderzoeker de begeleiders om daar aan de hand van theorie op te reflecteren.

Deze en andere reflecties hebben de begeleiders tijdens de derde teamsessie met elkaar besproken. Hoewel de begeleiders aanvankelijk niet tevreden waren over het resultaat van hun eerste interventie, realiseerden ze zich in de teamsessie dat ze op een aantal aspecten wel degelijk goed werk hadden geleverd, volgens hun eigen norm. Zo was er verbinding tot stand gebracht tussen de lerenden/deelnemers en hadden ze ruimte gegeven om in het gesprek te zoeken naar wat de deelnemers nou echt belangrijk vonden of hulp bij wilden. De onderzoeker vroeg wat hen dit vertelde over het werken met normen. Een begeleider merkte op dat die de normen tijdens de voorbereiding van de interventie als checklist zag: hier moet het gesprek aan voldoen. Maar in reflectie op het gesprek zag de begeleider dat ze ook goed werk kunnen leveren als ze niet aan alle normen voldoen. Zo kwamen de begeleiders tot het inzicht dat de normen geen “spelregels” zijn, maar eerder een “richtlijn”. Die richtlijn wilden ze graag concretiseren tot een leidraad die houvast geeft voor het organiseren van verschillende soorten leerzame bijeenkomsten (interventies) in het RPP.

Naast reflectie op de interventie hebben de begeleiders en de programmamanager samen gezocht naar aanknopingspunten in het netwerk om nieuwe interventies te organiseren. Omdat het om een jong en diffuus netwerk ging, bleek dat in de praktijk niet zo gemakkelijk als van tevoren gedacht. Hoewel de afspraak was dat de programmamanager deelnemers zou werven voor de interventies, zijn de begeleiders na verloop van tijd steeds meer zelf op zoek gegaan naar thema's en mogelijke deelnemers voor hun interventies. Later in de slotsessie werd hierover opgemerkt dat het team een afspraak miste hoe ze elkaar aan konden spreken op onvoorziene veranderingen. Dat was in deze situatie van pas gekomen om snel en zonder wrijving opnieuw te kunnen onderhandelen over ieders verantwoordelijkheid in het proces.

Fieldnote normen

Naast het gesprek over normen hebben de begeleiders in de derde teamsessie ook gereflecteerd op het werken met fieldnotes. Zoals benoemd heeft de onderzoeker de fieldnote van de begeleiders herschreven zodat die de inhoud, het proces en de procedure van de interventie als een eenheid beschreef. De onderzoeker vroeg de begeleiders hoe dat voor hen was. Hoewel de begeleiders het behulpzaam vonden om hun beleving van de interventie aan de hand van deze fieldnote aan te wakkeren, vonden ze het ook spannend om de fieldnote in deze vorm met de deelnemers te delen. Hun reflecties gingen namelijk op de eerste plaats over het verloop van het gesprek en de moeite die ze ervaarden om dat gesprek persoonlijk te maken. Daar vroeg de onderzoeker op door: hoe voelde dat? Ze waren bang dat ze de projectleiders met die reflecties ongevraagd een spiegel zouden voorhouden, op onderwerpen die misschien gevoelig lagen. Dat gevoel werd versterkt omdat ze van tevoren niet hadden voorzien welke reflecties de fieldnote zou opleveren; ze hadden niet met de projectleiders afgestemd dat die reflecties over persoonlijke dingen zouden kunnen gaan. De onderzoeker stelde vragend voor dat dit misschien ook juist een onderwerp voor leren was. Daar waren de begeleiders het mee eens. De onderzoeker vroeg wat dat met de perceptie van de begeleiders van het werken met fieldnotes deed. Het maakte dat de begeleiders anders naar fieldnotes gingen kijken: niet als een gedetailleerd verslag, maar als een verhaal dat je als professional vertelt om de leerruimte rond een gesprek op te rekken en de beleving daarvan te laten resoneren. In de reflecties op de fieldnote van deze teamsessie werd opgemerkt dat fieldnotes op deze manier bijdragen aan (samen) onderzoekend werken. Ook werd geconcludeerd dat een voorwaarde om te komen tot reflectie op persoonlijk niveau bij deelnemers is dat er in het begeleidingsproces ruimte wordt genomen om verbinding met elkaar te maken en vertrouwen te kweken.

2e interventie: uitvoer en inzicht

De tweede interventie van de begeleiders betrof een onderzoekend gesprek tussen de begeleiders zelf. Naar aanleiding van een vraag van een projectleider in het RPP over (het gebrek aan) opkomst van docenten bij diens projectbijeenkomsten hebben de begeleiders een kortlopend onderzoek uitgevoerd. Na een korte verkenning hebben ze een vragenlijst verspreid onder de projectleiders binnen het programma om deze in te vullen. Daarnaast zijn zij uitgenodigd voor een verdiepend gesprek. Maar omdat de projectleiders het gesprek niet konden of wilden bijwonen, hebben de begeleiders deze met elkaar gevoerd om er lessen en aandachtspunten voor hun begeleidingswerk uit te halen. Daarbij hebben ze gereflecteerd op de antwoorden van de respondenten op de vragenlijst en hun eigen ervaringen.

Het viel de begeleiders op dat de opkomst van docenten vanwege tijdsdruk en andere contextfactoren sterk afhankelijk leek te zijn van de vraag of de docent het gevoel had aan een eigen belang, behoefte, interesse of leervraag te kunnen werken door de bijeenkomst bij te wonen. Tegelijkertijd zagen de begeleiders dat die behoefte of leervraag moeilijk te raken is. Deze observatie leidde tot het inzicht dat ze als begeleiders van leren via kritische situaties uit het werk van de deelnemers hun persoonlijke leervragen wilden expliciteren – en dat ze deze intentie voorafgaand aan de bijeenkomst kenbaar zouden moeten maken aan de deelnemers. Daarnaast wilden ze de rol van de docent in diens eigen organisatie beter duiden, om in een sessie verband te leggen met die context waar de innovatieambitie of veranderopgave speelt.

Beschrijving en reflectie 3e interventie

Kort na de tweede interventie volgde de derde: een onderzoekend gesprek met de projectleider van een living lab van een hogeschool, die onderwijs en onderzoek beter met elkaar wilde verbinden. In het living lab werken studenten multidisciplinair samen aan transitievraagstukken uit de omgeving. Volgens de projectleider waren

de studenten enthousiast, maar was deelname moeilijk te combineren met de rest van hun opleiding. De projectleider wilde de aansluiting van het living lab met het reguliere curriculum verbeteren, zodat meer studenten zouden kunnen participeren en minder druk zouden ervaren om het te combineren met de rest van hun opleiding.

Zoals voorgenomen na de vorige interventie gingen de begeleiders met de projectleider op zoek naar een kritische situatie om te bespreken. De projectleider herinnerde zich een pijnlijk moment, waarop studenten door hun docenten werden afgeraden om deel te nemen aan het lab. Maar omdat de projectleider dat nog niet met de desbetreffende docenten had besproken, wilde ze de situatie liever niet tijdens de interventie ontleden.

Reflecterend op de interventie schreven de begeleiders later in de fieldnote dat ze het zoeken naar een kritische situatie als ongemakkelijk en geforceerd hadden ervaren. De onderzoeker vroeg hoe ze daarmee om wilden gaan. De begeleiders wilden in het vervolg tijdens een interventie dicht bij de praktijk van de deelnemer(s) kunnen komen, zonder dat het voelt alsof ze een interview afnemen.

Begeleidingsnorm mbt persoonlijke leervraag

Tijdens de vierde teamsessie zouden de begeleiders reflecteren op de tweede interventie – hun onderlinge gesprek over de opkomst van docenten bij projectbijeenkomsten. Reflecterend op de constatering dat hun interventies aan een persoonlijke leervraag van de deelnemer(s) zouden moeten raken, dwaalden de begeleiders echter af naar verdere reflectie op de eerste interventie – het gesprek met de projectleider en de practor, waarbij het niet lukte een persoonlijke leervraag te benoemen. De onderzoeker vroeg hoe de begeleiders daar (verschillend) mee om gingen. Eén begeleider was geneigd de deelnemers te volgen in waar zij over wilden vertellen; een strategie die de begeleider omschreef als “gaan waar de energie zit”. Een andere begeleider probeerde toch door te tasten, op zoek naar een manier om woorden te geven aan de persoonlijke leervraag van de projectleider, omdat die begeleider ervan overtuigd was dat dat tot een goed gesprek zou leiden. De onderzoeker vroeg door naar hoe dat er concreet uitzag in de praktijk. Tijdens de teamsessie zochten de begeleiders naar woorden om de impliciete norm die speelde uit te drukken en kwamen ze uit op: “als iemand weerstand heeft om het persoonlijk te maken, zoeken we door naar een andere manier om dat toch te doen.” Op deze manier expliciteerden de begeleiders tijdens de teamsessie wat hun afwegingen waren tijdens de interventie en wat zij uiteindelijk samen goed werk vonden als begeleiders van leren. De teamsessie resulteerde daarmee niet in een frame voor hun (context specifieke) opgave, maar in een norm voor het (meer generieke) vak van begeleider.

Leerelementen projectleider onderwijsinnovatie

De vijfde en laatste teamsessie stond in het teken van de derde interventie en de fieldnote die daarover was geschreven. De begeleiders reflecteerden dat ze de situatie van de projectleider al vaker hadden gezien: een onderwijsinnovatie die is gestart buiten het reguliere curriculum, gedragen werd door een kleine groep mensen en na een tijdje aansluiting zocht bij het reguliere onderwijs om op te kunnen schalen, zonder de uniekheid van het concept te verliezen. Een begeleider dacht daarom dat de projectleider veel zou kunnen leren van andere projectleiders in het RPP, die deze situatie al eens hadden meegemaakt. In gesprek over wat de projectleider zou kunnen leren constateerden de begeleiders dat het om meer ging dan alleen feitelijke kennis over onderwijsvernieuwing of bruikbare interventies. De onderzoeker stelde voor om te kijken naar drie bestanddelen van de identiteit van een projectleider: sociaal (rol, positie, verhoudingen), spiritueel (zingevingen, overtuigingen, waarden, visies) en materieel (instrumenten, tools, handboeken) (afkomstig uit Ruijters et al., 2013). Dat vonden de begeleiders een behulpzame indeling. Zo resulteerde de laatste teamsessie in een deels uitgewerkte visie op leren van de begeleiders ten aanzien van hun interventies in het RPP.