

Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit

Praktijkprofessionals aan het roer?

Jeroen S. Rozendaal





Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

1e druk, 9 november 2023

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij
Postbus 25035
3001 HA Rotterdam

© Jeroen S. Rozendaal

Ontwerp
Jargo Design

Omslagfoto en beelden binnenwerk: Shutterstock

ISBN: 9789493012455



9 789493 012455 >

De copyrights van de afbeeldingen (figuren en foto's) berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.

Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-Niet Commercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.



Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit

Praktijkprofessionals aan het roer?

Jeroen S. Rozendaal

Lector Samen Onderzoekend Werken

Kenniscentrum Talentontwikkeling en Instituut voor Lerarenopleidingen
Hogeschool Rotterdam

Rotterdam, 9 november 2023

Inhoudsopgave

Voorwoord	7
1 Inleiding: noodzaak van echte handelingskennis in het onderwijs	11
1.1 Evidence-based werken	11
1.2 Evidence-informed werken	16
1.3 Transformatief praktijkgericht onderzoek	20
1.4 Uitdagingen in de huidige kennisinfrastructuur	22
1.5 Het roer moet om!	23
1.6 Over deze rede	24
2 Werken	27
2.1 Onderzoekend werken	27
2.2 Appreciative inquiry	28
2.3 Een lerende cultuur	29
2.4 Koers zoeken	30
2.5 Koers houden	35
2.6 Richting gespreid inhoudelijk leiderschap	41
2.7 Masteropgeleiden in positie	42
2.8 Uitwerking in het lectoraat	46
3 Onderzoeken	51
3.1 Doelen van onderzoek	52
3.2 Onderzoekend vermogen van onderwijsprofessionals	54
3.3 De modus 'onderzoeken'	64
3.4 Zelf blijven nadenken	72
3.5 Uitwerking in het lectoraat (vervolg)	72
4 Samen	79
4.1 Werken in ontwerpgroepen	81
4.2 Boundary crossing	85
4.3 Drie actoren: studenten, werkveld en onderzoekers	86
4.4 Co-creatie van transfereerbare handelingskennis	95
4.5 Uitwerking in het lectoraat (vervolg)	97
4.6 Tot slot	98
Referenties	103

Over de lector	119
Dankwoord	120
Eerdere uitgaven	122



Op de beste van alle toekomsten!

Jack Vance (1972)

Voorwoord

Toen ik tegen het einde van mijn Pabo-opleiding een onderzoeksopdracht kreeg, had ik eigenlijk niet door dat er een was... De opdracht werd ook niet als zodanig benoemd. Het was de bedoeling dat ik me tijdens mijn stage in het speciaal onderwijs verdiepte in een leer- of gedragsprobleem van één leerling en op basis van literatuurstudie een advies zou formuleren over hoe deze leerling het best ondersteund zou kunnen worden. Ik doorliep in mijn eentje alle opgegeven stappen, maar kwam niet tot verdiepende verbindingen tussen praktijk en theorie. Eerlijk gezegd deed ik maar wat. Ik had de benodigde vaardigheden ook nooit ontwikkeld. De kwaliteit van mijn werk was daar dan ook naar. Behalve de docent vroeg trouwens niemand op mijn stageplek naar mijn uitwerking van de opdracht. Gelukkig maar.

Het lag daarom misschien niet voor de hand dat ik, toen ik later onderwijskunde aan de Universiteit Leiden ging studeren, nu juist gegrepen zou worden door 'onderzoek doen'. Maar ik merkte dat ik het prettig vond om op dat niveau intellectueel uitgedaagd te worden. Achteraf heb ik *en passant* een onwenselijk kantje ontdekt aan intrinsiek gemotiveerd zijn: ik had plezier in onderzoek doen, maar ik was, zeker in het begin, niet echt bezig met de vraag hoe relevant de onderzoeksresultaten waren voor de onderwijspraktijk. En doordat ik lerende was, lag de focus nogal eens op het leren beheersen van de instrumenteel-technische kant van onderzoek doen. Iets wat ik later wel bij 'mijn' studenten herkende, bijvoorbeeld als ze *no matter what* een *Cronbach's alpha* wilden berekenen en opnemen in hun scriptie terwijl ze die totaal niet nodig hadden.

Door omstandigheden moest ik de universiteit verlaten en zodoende liet ik het onderzoeken los. Maar ook weer niet helemaal; ik ging me focussen op het maken van documentaires, en ontdekte daar de parallellen tussen journalistiek, scripts schrijven en methoden en technieken van kwalitatief onderzoek. Wel vond ik het jammer dat ik niets meer met mijn kennis en ervaring in de sociale wetenschappen deed en dat leidde ertoe dat ik via een ex-collega uit Leiden als docent onderzoek terechtkwam bij de Master Leren en Innoveren (MLI) aan Hogeschool Rotterdam. Een opleiding waarin ervaren docenten worden ondersteund in het zich verder ontwikkelen tot onderzoekende innovatoren van leren.

Aanvankelijk probeerde ik MLI-studenten vooral technische onderzoeksvaardigheden aan te leren, evenals het keurig rapporteren van hun onderzoek. Een aantal studenten werd hier net zo door uitgedaagd als ikzelf destijds, maar velen ervoeren het afstudeeronderzoek als een hoepeltje waar ze doorheen moesten springen om hun diploma te

behalen, of nog erger: als een marteling. Dat maakte ook het werk als begeleidende docent niet leuker.

Ik was (en ben) ervan overtuigd dat het verwerven van de onderzoekscompetentie waardevol is voor docenten, niet in het minst om eigenaarschap te kunnen pakken over het curriculum en kenniscreatie rond het beroep (emancipatoire functie van onderwijs). Maar de worsteling die de toenmalige aanpak opleverde, maakte dat studenten uiteindelijk zeiden: 'Dank je wel Jeroen, maar ik ga dit dus nooit meer doen' en dus schoot ik mijn doel voorbij. Getuige de publicatie *It's important, but I'm not going to keep doing it!* van collega Lidewij van Katwijk (2019) zal deze reactie meer docenten aan lerarenopleidingen bekend in de oren klinken.

Toen we bij de MLI de ruimte kregen om ons beroeps- en competentieprofiel te herschrijven, konden we scherpere keuzes maken. Vanuit de vraag 'Wat zien wij de afgestudeerde Masters of Education (MEds) Leren en Innoveren in de praktijk graag doen?' hebben we kritisch gekeken naar de rol van onderzoek in het MLI-profiel. Wij kwamen tot de conclusie dat als we studenten wilden opleiden tot trekkers van onderwijsverbetering in de eigen onderwijsinstelling, een vorm van participatief actieonderzoek (PAO) zeer passend is. In de praktijk van de MLI betekent dit dat studenten in hun eigen school samen met een groep collega's onderzoekend gaan werken aan het oplossen van een lokaal urgent praktijkvraagstuk. Maar we aarzelden, omdat we vonden dat we studentsucces niet afhankelijk mochten maken van de (on)mogelijkheden van hun werkplek. Uiteindelijk hebben we toch gekozen voor PAO, omdat PAO de realiteit van de beroepsuitoefening de opleiding binnenbrengt. Als docenten moesten wij echter anders gaan kijken naar onze manier van beoordelen. Met PAO komen namelijk ook hele andere aspecten dan technische onderzoeksvaardigheden in beeld. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat de student samen met belanghebbenden goede inschattingen kan maken van wat nodig is binnen de eigen context om betekenisvolle stappen te kunnen zetten richting onderwijskwaliteitsverbetering en/of een lerende cultuur. Met PAO kwam er ook meteen een einde aan de discussie over wat we onder 'innovatie' moesten verstaan, namelijk niet generieke innovatie (nieuw voor allen), maar innovatie-in-context: een positieve vernieuwing binnen een specifieke schoolpraktijk.

Die schoolpraktijk liet regelmatig zien dat het creëren van condities om überhaupt te komen tot samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit een veel groter beroep doet op de MLI-student in een innovatorrol dan het kwalitatief goed onderzoeken zelf. PAO bracht wel trots en enthousiasme bij de studenten teweeg omdat zij, in tegenstelling tot de oude aanpak, bijna altijd positieve impact in hun eigen praktijk genereerden.

Omdat (begeleidings)technieken van PAO mijns inziens voor een belangrijk deel de structuur en het handelingsrepertoire van de MEd Leren en Innoveren beslaan, is het eigenlijk ondenkbaar dat MLI-studenten nog steeds tot de conclusie 'dit nooit meer!' komen. Het vormt als het ware hun gereedschap om een professionele veranderaar in hun eigen context te kunnen zijn.

De insteek van het conceptualiseren van onderzoek in functie van het beroepsprofiel bleef ook mijn leidraad toen ik als hoofddocent mocht meedenken over de vorm van het afstudeeronderzoek bij de lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Daar zijn inmiddels al mooie stappen gezet waarmee onderzoek nadrukkelijker wordt gepositioneerd als leerstrategie om te werken aan de eigen pedagogisch-(vak)didactische professionaliteit. Ook ontstaan er initiatieven waarin de onderzoekscompetentie volledig geïntegreerd wordt ontwikkeld en getoetst in functie van het beroepshandelen. Een mogelijk toekomstscenario is dat eigenstandig praktijk- of praktijkgericht onderzoek in de curricula van lerarenopleidingen alleen bestemd wordt voor studenten die hier affiniteit mee hebben en zich hierop willen profileren, bijvoorbeeld als voorbereiding op een professionele master of universitaire vervolgopleiding. Stap voor stap krijgt onderzoek dus een steeds meer passende vorm en positie binnen de lerarenopleidingen, en zo hopelijk ook steeds meer in de beroepsuitoefening van docenten.

Maar we zijn er nog niet. De vraag hoe in lerarenopleidingen de ontwikkeling van onderzoekend vermogen van studenten het best ondersteund kan worden is nog grotendeels onbeantwoord. Ook in de werkpraktijk gaat het nog niet zo snel. Veel scholen hebben moeite om stappen te zetten richting een lerende cultuur, onder andere door uitdagingen rond het verknopen van werkprocessen met samen onderzoekend werken, en door afstemmingsproblemen tussen actoren en systeemlagen in de onderwijsorganisatie. Het lerarentekort speelt hierbij stagnerende rol. Door het lerarentekort blijft er weinig tijd en ruimte over voor samen onderzoekend werken, voor eigenaarschap van docenten over het curriculum en voor groei richting gedeeld onderwijskundig leiderschap. Dit werkt negatief in op de professionele status en maatschappelijke waardering van het lerarenberoep, wat het lerarentekort mede veroorzaakt (vgl. Bulterman, 2023). Hiernaast liggen er veel vraagstukken die betrekking hebben op constructief grenswerk, dus de manier waarop verschillende actoren zoals docenten, studenten, partijen uit het werkveld en onderzoeksprofessionals van universiteiten, lectoraten en practoraten samen tot praktijkontwikkeling én transfereerbare kennis kunnen komen.

Dit boekje is geschreven als aftrap van het lectoraat Samen Onderzoekend Werken. Ik schets de contouren van evidence-informed werken en betekenisvol onderzoek door praktijkprofessionals in de turbulente praktijk van het onderwijs, de uitdagingen van samenwerken en co-creatie en een ontwikkelingsgerichte benadering die benadrukt dat we allen ook in het samen onderzoekend werken steeds lerend mogen zijn. Ik hoop dat het bijdraagt aan het verwerven van meer begrip van en handelingsperspectieven voor het bevorderen van een lerende cultuur in de school waarin samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit door docenten en andere belanghebbenden een geëigende plek vindt.



Als we gaan bezemen, zien we het stof

Danielle P. Zandee (2021)

Inleiding: noodzaak van echte handelingskennis in het onderwijs

Het onderwijs is een complexe en dynamische werkcontext. Snelle maatschappelijke en technologische ontwikkelingen eisen hun plek op in het curriculum. In de klas dienen docenten de verbinding te maken met een vaak zeer diverse doelgroep in termen van niveau, achtergrond, leervoorkeur, leefstijl en zingeving (zie o.a. Van den Berg & Suasso, 2017). Het borgen en verbeteren van de onderwijskwaliteit vraagt doorlopend de aandacht van onderwijsprofessionals. Kennis uit praktijkgericht onderzoek zou hen hierbij moeten ondersteunen, maar zij maken hier weinig gebruik van. Docenten leunen vooral op hun eigen praktijkkennis (Admiraal et al., 2017; Oolbekkink-Marchand et al., 2022; Van Schaik et al., 2018). Deze constatering heeft geleid tot een roep om meer evidence-based werken in het onderwijs (zie PO-raad et al., 2019). Ik belicht in dit hoofdstuk de vraag of evidence-based werken inderdaad wenselijk is, en waarom kennis uit onderzoek naar de onderwijspraktijk maar zo moeilijk haar weg naar de onderwijspraktijk vindt.

1.1 Evidence-based werken

In het onderwijsdomein betekent evidence-based werken in strikte zin dat alleen interventies met bewezen effectiviteit worden ingezet. Hieraan liggen de opvattingen ten grondslag dat onderwijs vooral een technische activiteit is, dat er veel wetenschappelijke kennis over effectieve onderwijsinterventies bestaat en dat docenten beter die kennis kunnen gebruiken dan hun professionele expertise (vgl. Bulterman, 2023). In deze denkwijze zijn docenten geen professionals, maar 'uitschenkers van elders gezette koffie'.

De gedachte dat praktijkgericht onderzoek interventies kan leveren die altijd en overal effectief zijn, is echter achterhaald. Biesta (2022a; b) spreekt in dit verband van drie tekorten, namelijk een kennistekort, een effectiviteitstekort en een toepassingstekort. Het **kennistekort** betreft het gegeven dat alleen mogelijke causale relaties tussen handelen en gevolgen beschreven worden. Het is echter nooit zeker dat deze ook daadwerkelijk optreden in concrete situaties. Het **effectiviteitstekort** betreft het gegeven

dat sociale processen zoals onderwijzen dermate complex zijn, dat de sterkte van causale verbanden enorm kan verschillen tussen situaties, als deze überhaupt al optreden (zie ook Montessori et al., 2019). Het **toepassingstekort** betreft het gegeven dat interventies in de praktijk vaak zodanig worden getransformeerd, dat zij substantieel afwijken van die in het oorspronkelijke onderzoek en daarmee niet de beloofde effecten hebben.

Ondanks deze beperkingen van kennis uit onderzoek wordt het vraagstuk van de onderbenutting van kennis in de eerste plaats toch vooral als een ontsluitingsprobleem gezien (zie bijvoorbeeld Waterreus & Sipma, 2023). Dit heeft geleid tot tal van initiatieven waarbij kennis uit onderzoek toegankelijker wordt gemaakt voor praktijkprofessionals, zowel door vrije beschikbaarheid als door het gebruik van begrijpelijke taal (zie kader 1). Dit is een van de redenen dat Hogeschool Rotterdam in haar visie op praktijkgericht onderzoek het *open access* publiceren als norm stelt (Hogeschool Rotterdam, 2023a). Een voorbeeld van een volledig open acces tijdschrift is het Tijdschrift voor OnderwijsPraktijkStudies (TOPS), een digitale uitgave voor en over praktijkgericht onderwijsonderzoek in Nederland. Het tijdschrift biedt onderwijsonderzoekers, studenten en praktijkprofessionals die actief zijn in alle sectoren van het onderwijs een platform om hun onderzoek – na *peer review* – open access te publiceren.

Kader 1.

Voorbeelden van websites waarop kennis uit onderzoek wordt ontsloten voor onderwijsprofessionals

De Kennisrotonde is een initiatief van het Nationaal Regieorgaan Onderwijs-onderzoek (NRO) en heeft als doel om op toegankelijke wijze antwoord te geven op praktijkvragen uit het onderwijs, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Vraagstellers worden actief begeleid door een kennismakelaar.

Onderwijskennis.nl geeft de stand van zaken in de wetenschap ten aanzien van belangrijke onderwijsthema's. Naast kennisbronnen die benut kunnen worden bij onderwijsverbetering, nemen handreikingen, praktische tips en vernieuwingsprojecten een belangrijke plek in.

Leraar24 is een platform gericht op docentprofessionalisering. Het biedt video's, artikelen, tools en praktijkvoorbeelden op basis van wetenschappelijk onderzoek.

Kennisnet richt zich op de inzet van ICT in het onderwijs, via verschillende publicaties en praktische informatie voor docenten op basis van wetenschappelijke inzichten.

Onderwijs maak je samen is een platform dat samenwerking tussen onderwijsprofessionals stimuleert via praktijkverhalen, artikelen en tools op basis van wetenschappelijk onderzoek.

Beter Onderwijs Nederland is een vereniging die zich inzet voor onderwijsverbetering. De website bevat onder andere artikelen, blogs en discussies gebaseerd op wetenschappelijke inzichten.

Het is curieus te noemen dat praktijkprofessionals maar beperkte toegang hebben tot kennis die zij geacht worden te gebruiken. Voor de meeste wordt na hun afstuderen de toegang tot academische bibliotheken en databases afgesneden, terwijl juist de toegang tot nieuwe kennis geldt als een van de factoren die leiden tot het initiëren van onderwijsverbetering (zie Fullan, 2015).

Toch is beter ontsluiten van wetenschappelijke kennis geen afdoende oplossing voor het onderbenuttingsvraagstuk. Kennis kan namelijk niet – als ware het ‘een ding’ – zonder vervorming worden overgedragen vanuit een databank naar gebruikers (Andriessen, 2008). De *push* richting evidence-based onderwijs is daarom onwenselijk en een ‘gevaarlijke simplificatie’ van de complexiteit van de onderwijspraktijk (Van Merriënboer, 2023), ontkent de waarde van het professioneel oordeel van docenten en plaatst hun praktijkkennis onderaan in de kennishiërarchie (zie Bulterman, 2023; Currin, 2019). Zie ook kader 2.

Kader 2.

Scheiding tussen denken en doen

Kenniscentrum Talentontwikkeling (KcTO) van Hogeschool Rotterdam richt zich in haar nieuwe visie op het tegengaan van eroderend vertrouwen in professionals. Ze constateert naast een tanend vertrouwen in instituties in het algemeen, dat het werk van professionals onder druk staat door inperking van professionele ruimte en hoge werkdruk (Kenniscentrum Talentontwikkeling, 2023). Dit gaat ook op voor docenten. Hoewel het onderwijs een dynamische, complexe en uitdagende werkomgeving biedt, staat het imago van docenten onder druk en is de erkenning vanuit de samenleving beperkt (vgl. Cörvers et al., 2017). Ook ervaren docenten veel werkdruk en zien ze weinig ontwikkelperspectieven. Het lerarentekort speelt bij dit alles een stagnerende rol. Door het lerarentekort ontstaat er dermate veel druk op docententeams om het dagelijkse primaire proces draaiende te houden, dat er weinig ruimte overblijft voor reflectie, onderzoek, innovatie en kennisdeling. Zo zijn docenten maar in beperkte mate eigenaar van hun eigen praktijk, met andere woorden: er is weinig ruimte om professional te zijn. Bulterman (2023) spreekt over een onderwaardering van vakmanschap, die geleid heeft tot een geïnstitutionaliseerde tweedeling in het werkveld tussen denken en doen: enerzijds zijn er de deskundigen die kennis ontwikkelen maar deze kennis zelf niet gebruiken en anderzijds de docenten wier

praktijkkennis niet op waarde geschat wordt. Naast het negatieve beeld van aspecten als salariering, werkdruk en administratieve lasten in het onderwijs, zorgt deze beperkte professionele ruimte er vervolgens ook voor dat minder mensen voor het lerarenberoep kiezen en meer docenten na verloop van tijd uitstromen.

Een fundamentele oorzaak voor de onderbenutting van kennis uit onderzoek moet gezocht worden in het soort kennis dat met onderzoek wordt gegenereerd. Dit is vaak kennis over onderwijs (modus 1-kennis; zie kader 3) in plaats van kennis over onderwijs (Bulterman, 2023). Onderwijsprofessionals kunnen in de praktijk vaak weinig met beschrijvende en verklarende kennis en missen concrete handvatten voor praktijktoepassing (Van den Berg, 2016). De onderwijspraktijk heeft behoefte aan échte handelingskennis (modus 2-kennis; zie ook Gibbons et al., 1992). Hiervoor is een transformatieve benadering van onderzoek nodig. In deze benadering streeft men ernaar om de praktijk al tijdens het onderzoek ten goede te veranderen.

Kader 3. **Drie modi van kennisontwikkeling**

In de extreme opvatting van **modus 1**-onderzoek wordt aangenomen dat er een objectieve werkelijkheid of universele waarheid buiten ons als mensen bestaat, die we kunnen ontdekken met de juiste objectieve instrumenten. De onderzoeker is expert op het betreffende gebied en bepaalt het onderzoeksdesign. Het doel van modus 1-onderzoek is het vergaren van meer kennis, voortkomend uit academische interesse. Het onderzoek is monodisciplinair, uniform in werkwijze en wordt gepresenteerd als een lineair proces, gebonden aan vaste richtlijnen. De beoordeling van de kwaliteit van modus 1-onderzoek vindt plaats door vakgenoten. De resultaten van modus 1-onderzoek bestaan uit algemene (contextvrije) wetmatigheden: verklaringen voor de werkelijkheid die onderzocht is en voorspellingen over andere en toekomstige situaties. Deze kennis wordt gerepresenteerd in theorieën en modellen (vgl. Kuiper, 2010).

In de extreme opvatting van **modus 2**-onderzoek wordt niet ontkend dat er een universele werkelijkheid bestaat, maar wordt ervan uitgegaan dat wij als mensen deze werkelijkheid niet volledig kunnen kennen. Hierdoor zal kennis altijd subjectief zijn. In deze opvatting is degene die wordt onderzocht tevens de eigenaar van het onderzoek. De onderzoeker fungeert als facilitator. Het doel van modus 2-onderzoek is het ontwikkelen van kennis om effectiever te kunnen handelen. Modus 2-kennis wordt ontwikkeld binnen de context van de directe toepassing

ervan. Het resulteert in contextspecifieke kennis en is veelal transdisciplinair en divers in werkwijze. In tegenstelling tot modus 1-kennis is de praktische relevantie van modus 2-kennis direct zichtbaar. Dit type onderzoek wordt steeds belangrijker naarmate maatschappelijke vraagstukken complexer worden. De validiteit, die voor modus 1-onderzoek van groot belang is, wordt bij modus 2-onderzoek beoordeeld op basis van praktische bruikbaarheid. De gebruikers zelf (de belanghebbenden) vormen het forum dat oordeelt over de kwaliteit/relevantie van het onderzoek. Modus 2-onderzoek wordt voorgesteld als een niet-lineair proces, waarbij de resultaten geen algemene wetmatigheden zijn, maar lokale 'theorieën' of betekenissen. Vaak zijn de onderzoeker, ontwikkelaar en gebruiker verenigd in één persoon of samengebracht in een team. Modus 2-kennis wordt meestal overgedragen via casestudy's en dient als uitgangspunt voor het ontwerpen van veranderingen die aansluiten bij de specifieke kenmerken van de context waarvoor ze worden ontwikkeld (vgl. Kuiper, 2010).

Modus 3-onderzoek is gericht op kennis die centraal staat rondom 'normatieve professionaliteit'. Het doel van het onderzoek is om wat als stabiel werd beschouwd, in beweging te brengen, waarbij het leggen van waarheidsclaims niet mogelijk is. In het licht van expliciete ethische, normatieve, politieke en interactieve overwegingen kan de in gang gezette ontwikkeling (tijdelijk) als ethisch juist worden beschouwd. De resulterende kennis is zeer instabiel, omdat uitspraken worden bepaald door lokale, sociale en historische contexten die op zichzelf onderhevig zijn aan verandering. Reflexiviteit, contextualiteit, perspectief en relevantie zijn belangrijke aspecten binnen dit onderzoeksparadigma. In het onderzoek wordt ter discussie gesteld welke interactiepatronen worden versterkt of genegeerd, waarom dit gebeurt, wie er belang bij heeft en vanuit welk perspectief (zie ook Kunneman, 2008).

Praktijkgericht onderzoek beoogt handelingskennis op te leveren, maar hierop valt niet zelden af te dingen. De gegenereerde handelingskennis levert vaak slechts 'criteria naar anonieme gebruikers, die in feite slechts antropologisch gefundeerde modellen van mogelijke gebruikers zijn' (Wardekker, 2022, p. 82). De drie tekorten van kennis uit onderzoek zoals eerder aangehaald, zijn hier mijns inziens vaak onverminderd van kracht.

Subsidieverstrekkers voor praktijkgericht onderzoek, zoals NRO en Regieorgaan SIA, sturen erop dat ieder praktijkgericht onderzoeksproject start met een vraagarticulatiefase, waarbij nadrukkelijk praktijkprofessionals worden betrokken om de kans op *demand articulation failure* (Van Vliet, 2022) – een mismatch tussen onderzoek en beoogde gebruikers – te verkleinen. Helaas komen praktijkprofessionals na vraagarticulatie vaak toch weer in de rol van respondent of onderzoeksobject terecht als gevolg van verschillen in cultuur, tempo en belangen tussen onderzoeks- en praktijk-

professionals (vgl. Van den Berg, 2016) of als gevolg van een spontaan optredende rollenscheiding (zie Consortium Tools voor Teamleren, 2022). De doelgroep van professies – in het onderwijs zijn dat onder anderen de leerlingen/studenten – worden nog minder vaak betrokken als co-onderzoeker (zie ook kader 11 in hoofdstuk 4).

Een consequentie hiervan kan zijn dat de opgedane kennis door de praktijk toch als onvoldoende bruikbaar wordt ervaren. Ter illustratie, Neeleman (2019) concludeerde in haar onderzoek naar schoolleiders en schoolautonomie, dat schoolleiders zich bij hun interventiekeuzes gericht op het verbeteren van leeropbrengsten vooral door persoonlijke drijfveren laten leiden, in plaats van door metastudies. Als een mogelijke oorzaak hiervoor draagt ze aan dat schoolleiders leeropbrengsten anders definiëren dan onderzoekers. De schoolleiders sturen vooral op maatwerk, met een focus op moeilijk meetbare non-cognitieve vaardigheden en talentontwikkeling; onderzoekers op gemakkelijker meetbaar te maken cognitieve resultaten. Zou hier, naast een mogelijke begripsverwarring of onderwijsopvatting, ook de dominantie van (haalbare) onderzoeksmethoden een rol hebben gespeeld in deze mismatch tussen kennis uit onderzoek en de praktijkbehoefte? Een mismatch die mogelijk door een nauwere samenwerking tussen praktijk- en onderzoeksprofessionals voorkomen had kunnen worden? Kortom, kennis uit praktijkgericht onderzoek kan aan toepasbaarheid winnen, wanneer praktijkprofessionals nauwer bij onderzoek worden betrokken.

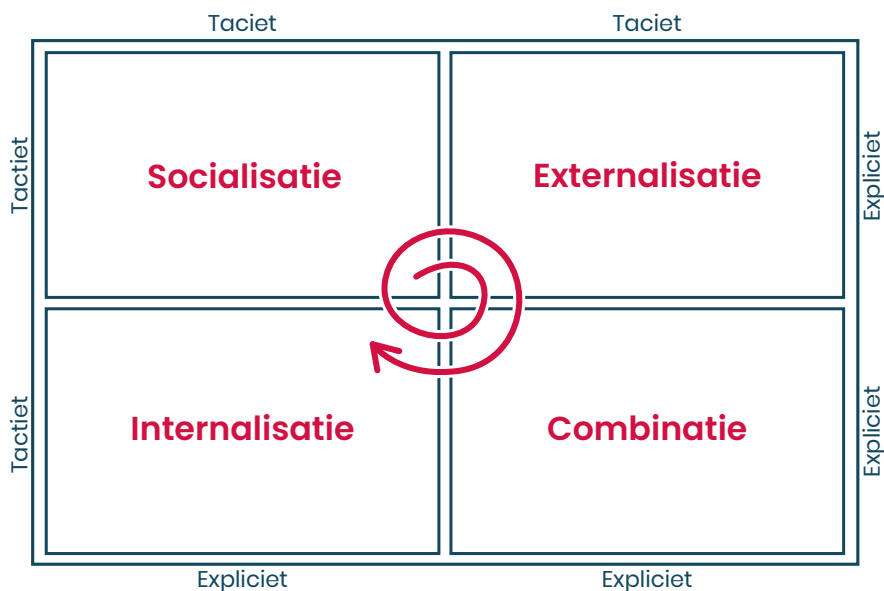
1.2 Evidence-informed werken

Om werkelijk tot transformatie van individuele praktijken te komen is het nodig dat impliciete professionele expertise en ervaringen van betrokkenen expliciet gemaakt worden, en gecombineerd worden met inzichten uit praktijkgericht onderzoek over 'wat werkt'. Ik *frame* dit als 'evidence-informed werken' (vgl. Van Rossum et al., 2020). Zie ook figuur 1.



Figuur 1. Elementen van evidence-informed werken (Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, 2023, p. 203)

Als docenten evidence-informed werken aan een praktijkvraagstuk kan dat de vorm krijgen van een iteratief proces, als geïllustreerd in het SECI-model van Nonaka en Takeuchi (1995). SECI staat voor socialisatie, externalisatie, combinatie en internalisatie. Zie figuur 2. Het proces verloopt als volgt. Iedere praktijkprofessional in een handelend beroep heeft ten minste een eigen praktijktheorie over hoe (goed) te handelen. Een praktijktheorie omvat zowel kennis over lesgeven als kennis over de vakinhoud, ook wel *pedagogical content knowledge* genoemd (Shulman, 1986). Praktijktheorieën zijn vaak impliciet; dat wordt in het SECI-model 'taciet' (Polanyi, 1966) genoemd. In een gezamenlijk leerproces gaan docenten met elkaar in gesprek over een vraagstuk (socialisatie). Dit kan een vraagstuk van een individuele docent zijn, maar vaker gaat het om taaleles- of klasoverstijgende vraagstukken. In dit gesprek maken docenten hun praktijktheorieën expliciet (externalisatie). Hierbij kunnen ook ervaringen worden betrokken van belanghebbenden, zoals studenten, ouders en werkveldpartners. Over hoe de beweging van impliciete naar expliciete kennis het beste gemaakt of ondersteund kan worden, is nog onvoldoende bekend. Kansen liggen in het hanteren van ervaringsgerichte methoden en technieken zoals *photovoice* (Wang & Burris, 1997) en *worldcafé* (Migchelbrink, 2016), het demonstreren van vaardigheden en het omschrijven van intuïties via metaforen of analogieën (Bereiter & Scardamalia, 2014; Dunbar, 1997; Sprenger et al., 2006). Hierbij kunnen creatieve methoden uit de stroming van de arts-based research (Van Heijst & Bos, 2019) een rol spelen om 'het onzegbare toch met elkaar vast te pakken'.

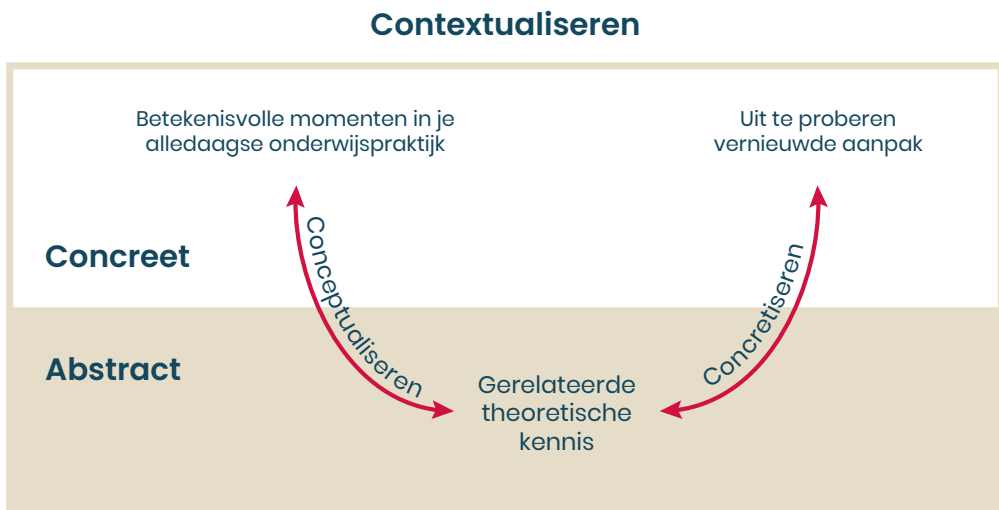


Figuur 2. SECI-model (vgl. Nonaka & Takeuchi, 1995)

Vervolgens kunnen de expliciet gemaakte praktijktheorieën met elkaar worden vergeleken en kunnen er verbandingen worden gelegd met relevante kennis uit praktijkgericht

onderzoek (combinatie). Aan het verbinden van praktijkkennis met inzichten uit onderzoek moet steeds een waardeoordeel vooraf gaan. Namelijk of het zinvol, betekenisvol en/of ethisch verantwoord is om deze inzichten te incorporeren (Biesta, 2022b).

Onderdeel van het combineren van praktijk en theorie is 'contextualiseren' (Heusdens et al., 2016; 2018). Dit kan betrekking hebben op: 1) het vergroten van het begrip van het voorliggende praktijkvraagstuk, doordat theorie kan helpen om de staande praktijk nader te duiden ('conceptualiseren') en 2) het ontwikkelen van nieuwe handelingsperspectieven ('concretiseren'), doordat theorie inspiratie en handvatten kan leveren voor het zelf ontwikkelen van nieuwe aanpakken. Zie figuur 3 voor het proces van contextualiseren.



Figuur 3. Proces van contextualiseren (Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, p. 91)

Door met deze gecombineerde handelingskennis te experimenteren in de (les)praktijk en inzichten en opbrengsten met elkaar uit te wisselen, maar ook via collegiale consultatie, kunnen nieuwe praktijktheorieën ontstaan, die op een zeker moment door de betrokkenen weer geïnternaliseerd worden tot impliciete kennis ('internalisatie').

Het hiervoor beschreven proces heeft veel weg van participatief en actiegericht praktijkonderzoek¹, dat wordt ingezet als professionele leerstrategie (Bolhuis & Kools, 2016; Cochran-Smith & Lytle, 2009). Het proces is gericht op het ontwikkelen van contextge-

¹ In het onderwijsdomein wordt een onderscheid gemaakt tussen 'praktijkonderzoek' en 'praktijkgericht onderzoek'. Praktijkonderzoek heeft tot doel het vergroten van het inzicht van (de) docent(en) in de eigen context. Het onderzoek vormt daarbij tevens een interventie in die context en de docent-onderzoeker is zelf onderdeel van het object van onderzoek. Praktijkgericht onderzoek wordt (mede) uitgevoerd door onderzoekspersonals en wil naast het verkrijgen van contextgebonden kennis ook de transfereerbaarheid van deze kennis naar andere praktijken vergroten (vgl. Bolhuis & Kools, 2016). In een transformatieve praktijk waarin praktijk- en onderzoekspersonals nauwer met elkaar samenwerken is dit onderscheid minder relevant.

bonden handelingskennis, bijvoorbeeld ten aanzien van pedagogisch of (vak)didactisch handelen in de klas.

Het is tegelijkertijd een gezamenlijk proces van betekenisgeving oftewel een sociaal-constructivistische benadering van onderwijsvernieuwing. Negeren van de noodzaak tot het gezamenlijk doorgronden van de betekenis van onderwijsvernieuwingen heeft in het verleden tot veel falende onderwijsinnovaties geleid. *Top-down* (van bovenaf opgelegde) onderwijsvernieuwing maakte dat betrokkenen niet tot een betekenisvolle praktijkvertaling van generieke principes kwamen. Het falen van Het Studiehuis eind jaren negentig van de vorige eeuw is hier een sprekend voorbeeld van. Het voor de hand liggende alternatief – *bottom-up* vernieuwing of *grassroots*-initiatieven – loste deels het probleem van gebrek aan betekenisgeving op, maar kampte met duurzaamheidsproblemen. In de praktijk gebeurde het namelijk niet zelden dat met het wegvallen van initiatiefnemers ook de vernieuwing uit het curriculum verdween.

Elderink (2021) benoemt overigens terecht dat het spreken over top-down en bottom-up een hiërarchie benadrukt die eigenlijk onwenselijk is. Waarom zouden binnen een school de docenten de bottom vertegenwoordigen? Liever spreekt zij van *community-up* waarin alle actoren perspectieven en bijdragen inbrengen. Het samenbrengen van deze perspectieven zou moeten leiden tot verbeteringen op systeemniveau.

Succesvolle onderwijsverbetering is gerelateerd aan een collectief begrip van vier karakteristieken van vernieuwing, namelijk relevantie, betekenis, complexiteit en kwaliteit (Fullan, 2015)².

Relevantie verwijst naar een gezamenlijk gevoelde urgentie voor het oplossen van het praktijkvraagstuk dat voorligt. Het is wat betrokkenen bindt aan het project en de motor achter samen onderzoekend werken. In dit verband wordt ook wel over ‘draagvlak’ gesproken. Mars (2016) is echter kritisch op deze term, omdat draagvlak geen garantie biedt voor daadwerkelijke gedragsverandering. Zij spreekt liever over verbinding, hart voor de veranderende zaak of intrinsieke motivatie. Ik lees hierin een gedeeld verlangen naar een gedroomde, toekomstige praktijk.

Betekenis verwijst naar 1) een begrijpen door alle betrokkenen van het praktijkvraagstuk dat voorligt (wat is het probleem, volgens wie, waarom is het een probleem et cetera?) en 2) een begrijpen van wat een vernieuwde aanpak concreet betekent voor het dagelijks handelen in de (les)praktijk.

De **complexiteit** van de vernieuwing wordt bepaald door de gepercipieerde kloof tussen begin- en doelsituatie en de vraag hoe hiermee om te gaan. Het betreft het met elkaar zoeken naar een optimale balans tussen de veranderingen die nodig zijn qua materiaalgebruik, didactiek en opvattingen enerzijds en de haalbaarheid van die veranderingen anderzijds. Het is vergelijkbaar met het werken in de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1980), maar dan niet op het niveau van een leerling maar op

2 Fullan (2015) spreekt van *need, clarity, complexity* en *quality/practicality*.

het niveau van een docententeam, onderwijspraktijk of onderwijsinstelling. Het zoeken naar dit optimum kan aanleiding zijn om grote ambities op te knippen in haalbare deelprojecten.

Kwaliteit betreft een gedeeld beeld van wat nodig is aan (rand)voorwaarden om succesvol te zijn.

1.3 Transformatief praktijkgericht onderzoek

Praktijkgericht onderzoek dat een transformatie beoogt waarbij praktijk- en onderzoeksprofessionals (en mogelijk andere belanghebbenden) betrokken zijn, kan vergelijkbare iteraties doorlopen als in het SECI-proces in praktijkonderzoek. Onderzoek vanuit zo'n transformatieperspectief kan, naast verdere ontwikkeling van de praktijk, leiden tot werkelijke modus 2-kennis en heeft een aantal belangwekkende implicaties (zie Wardekker, 2022).

Ten eerste zijn de betekenissen van de (veranderde) werkelijkheid niet op voorhand aanwezig; die worden gemaakt en geëxpliciteerd door betrokkenen tijdens het onderzoek. Met andere woorden: al tijdens het onderzoek ontstaat bij alle betrokkenen een leerproces. In plaats van krampachtig te proberen om lopende het onderzoek de invloed ervan op de praktijk te vermijden vanwege objectiviteitscriteria³ en het beeld van 'de objectieve onderzoeker op afstand' vol te houden, dienen deze wederzijdse leerprocessen juist expliciet gemaakt, benut en zelfs versterkt te worden (zie ook De Jong et al., 2013).

Ten tweede is er geen strikt onderscheid meer tussen onderzoekers en onderzochten. Onderzoeks- en praktijkprofessionals werken samen als co-onderzoekers die allemaal hun eigen specifieke expertise inbrengen tijdens praktijkexperimenten. In deze praktijkexperimenten staat 'leren door doen' centraal. Deze experimenten zijn natuurlijk wel gebonden aan kwaliteitscriteria voor goed onderzoek (zie kader 4) en goed onderwijs, al zal het niet zelden balanceren zijn tussen praktische relevantie en methodische grondigheid (Andriessen, 2014; Consortium Tools voor Teamleren, 2022; Van den Berg, 2016).

Ten derde gelden er, naast de kwaliteitscriteria voor goed onderzoek en goed onderwijs, ook ethische criteria. Wie verandert is ook verantwoordelijk voor de gevolgen ervan. Onderzoek vanuit een transformatieperspectief vraagt dat betrokkenen discretionaire ruimte hebben en beschikken over kennis, betrokkenheid, moreel perspectief, steun van anderen en – *last but not least* – moed.

Ten vierde, er is geen lineaire opvolging meer tussen de onderzoeks- en kennisbenuttingsfase (zie Van Vliet, 2022). Door het interveniërende karakter ervaren belanghebbenden de bruikbaarheid van interventies al tijdens de praktijkexperimenten in het onderzoek. Dat neemt niet weg dat verduurzaming van inzichten richting andere praktijken en de wetenschapscommunity geen uitdagingen meer vormen. Dit onderwerp geef ik meer aandacht in hoofdstuk 2.

3 Bijvoorbeeld via bepaalde onderzoeksdesigns of zogenaamde *unobtrusive measures* (ook wel *traces*; Zimmerman, 2008), i.e. fysieke sporen of data die worden verzameld zonder medeweten of participatie van individuen of groepen die deze data genereren (Chambliss & Schutt, 2018).

Ten vijfde is het criterium voor succes van praktijkexperimenten niet beperkt tot tevredenheid bij de onmiddellijke gebruikers. Doorslaggevend is de duurzaamheid van de ontwikkelde oplossingen en de (morele) kwaliteit van de ontwikkelde handelingsperspectieven of -alternatieven. Specifiek onderzoek hiernaar betreft productie van kennis over waarden en existentiële en morele vraagstukken (modus 3-onderzoek; zie kader 3).

Kader 4.

Kwaliteit van praktijk(gericht) onderzoek

Goed onderzoek

‘Gewoon goed onderzoek’ (Van den Berg, 2016, p. 52) voldoet aan de eisen van:

- ‘klassieke validiteit’: de mate waarin je meet wat je wilt meten en de geldigheid van resultaten binnen en buiten de onderzochte groep;
- betrouwbaarheid: de mate waarin het onderzoek zorgvuldig, transparant, navolgbaar en herhaalbaar is.

Alternatieven voor klassieke validiteit

Anderson en Herr (1999) onderscheiden naast consistent redeneren, expliciteren en onderbouwen van (methodologische) keuzes en ethisch handelen vijf vormen van validiteit die van belang zijn voor de kwaliteit van praktijkonderzoek. Gebaseerd op vertalingen van Van der Donk en Van Lanen (2009, p. 38) en Van Swet et al. (2022, p. 42) zijn dit:

- *resultaatvaliditeit*: de mate waarin er acties plaatsvinden en/of gebeurtenissen optreden die leiden tot een bruikbare oplossing voor het praktijkvraagstuk of die een bruikbare oplossing dichterbij brengen, bijvoorbeeld door het genereren van waardevolle (handelings)kennis;
- *democratische validiteit*: de mate waarin er overleg en/of samenwerking plaatsvindt met betrokkenen/belanghebbenden bij het praktijkvraagstuk dat wordt onderzocht, zodat meerdere perspectieven en belangen in beschouwing worden genomen (multiperspectiviteit);
- *procesvaliditeit*: de mate van adequaatheid van de processen die in de verschillende onderzoeksfasen plaatsvinden. Hiertoe behoort ook het werken met triangulatie, dat wil zeggen: het op verschillende manieren onderzoeken van hetzelfde verschijnsel en bekijken of de gegevens met elkaar overeenkomen. Triangulatie kan op drie aspecten betrekking hebben, namelijk op databronnen, dataverzamelings technieken en onderzoekers (Migchelbrink, 2016). Ook valt onder procesvaliditeit de vraag wat eigenlijk geldig bewijs is voor de conclusies die getrokken worden;
- *katalyserende validiteit*: de mate waarin betrokken/belanghebbenden hun bestaande praktijk en de verbetermogelijkheden hierin beter gaan begrijpen, alsmede de motivatie die nodig is om de bestaande situatie te verbeteren;

- *dialogische validiteit*: de mate waarin onderzoek bevordert dat een reflectieve (of beter: reflexieve) dialoog tot stand komt tussen participanten in het onderzoek en/of *critical friends*, bijvoorbeeld door te zorgen voor voldoende momenten van systematische en kritische uitwisseling van inzichten en aanpakken met anderen.

Aan deze set kan nog *ecologische validiteit* (Baarda, 2019) worden toegevoegd. In praktijkonderzoek door docenten biedt dit tevens kansen om de haalbaarheid van praktijkonderzoek te vergroten. Streven naar ecologische validiteit in de context van het onderwijs houdt in dat verkend wordt:

- welke informatie de (les)praktijk sowieso oplevert en hoe die informatie als data kan worden gebruikt. Denk bijvoorbeeld aan het gebruik van gemaakte (huiswerk)opdrachten of toetsen als data;
- in hoeverre onderwijsactiviteiten en onderzoeksactiviteiten (lees: dataverzameling) betekenisvol kunnen worden verknoopt. Voorbeeld: het vastleggen van peerfeedback op leerlingprestaties als data, waarbij (het proces van) peerfeedback (geven) tevens een rol vervult in het onderwijsleerproces;
- in hoeverre onderzoeksactiviteiten zo gekozen en vormgegeven kunnen worden dat het onderwijsproces zo min mogelijk wordt verstoord. Een voorbeeld hiervan is het verzamelen van data via *exit tickets* (Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, 2023; maar zie ook de *toolkit* voor onderzoekende leraren van Van der Steen, 2019).

Bij het streven naar ecologische validiteit is de notie dat 'alles data kan zijn, mits systematisch verzameld' (Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, 2023) relevant. Systematisch betekent hierbij bijvoorbeeld dat alle leerlingen dezelfde opdracht of vragen te beantwoorden krijgen, of dat bij het analyseren van hun werk steeds hetzelfde analysekader, hetzelfde observatiekader of dezelfde *rubric* wordt gebruikt.

1.4 Uitdagingen in de huidige kennisinfrastructuur

Wanneer je met mij de noodzaak van transformatief en participatief onderzoek onderschrijft, vind je het vast ook hoopvol dat de verschillende onderwijsraden in hun ontwikkelagenda *Lerend onderwijs voor lerend Nederland* (PO-raad et al., 2019) het belang onderschrijven van een kennisinfrastructuur die gekenmerkt wordt door structurele en intensieve samenwerking tussen (onder anderen) docenten en (onderwijs)onderzoekers. Ook Hogeschool Rotterdam benadrukt deze samenwerking in haar visie op praktijkgericht onderzoek (2023a). De beoogde kennisinfrastructuur zou de vraagarticulatie, kenniscreatie, kennisorganisatie, kennisdeling en kennisbenutting moeten faciliteren. Daar zou ik graag de emancipatie van de beroepsgroep van docenten aan toevoegen.

De onderwijsraden bemerkten bij het opstellen van de ontwikkelagenda een sterke en gedeelde wens onder verschillende belanghebbenden om onderwijs en onderzoek te verbinden, en zo aan verbetering van de onderwijskwaliteit te werken. Wederom hoopvol. Tegelijkertijd constateerden de onderwijsraden dat het realiseren van de beoogde kennisinfrastructuur nog tal van uitdagingen kent. Deze uitdagingen betreffen bijvoorbeeld a) het ontbreken van effectieve bovenschoolse netwerken voor kennisdeling, b) het feit dat een leercultuur in veel onderwijsorganisaties nog in de kinderschoenen staat, c) de problemen die onderwijsorganisaties ondervinden bij de positionering van nieuw professioneel kapitaal, zoals academisch geschoolde startende leraren in het primair onderwijs (Broeks et al., 2018; Doolaard et al., 2018) en masteropgeleiden (Consortium Tools voor Teamleren, 2022; Rozendaal et al., 2019), en d) – wederom – het lerarentekort. Verder is de totstandkoming van wederzijdse kennisontwikkeling op het grensvlak tussen praktijk en onderzoek niet vanzelfsprekend (Van den Berg, 2016). Het onderwijsveld staat voor grote uitdagingen, bijvoorbeeld op het gebied inclusie, studentsucces, digitalisering, kansengelijkheid, zelfregulerend leren, motivatie, flexibilisering en – *last but not least* – het lerarentekort (vgl. Hogeschool Rotterdam, 2023b). Het wordt daarom tijd om het tij met elkaar te keren. De huidige kennisinfrastructuur van het onderwijs staat namelijk in schril contrast met de ambities voor de bijdrage die praktijk(gericht) onderzoek zou moeten leveren aan het oplossen van taaiere vraagstukken die om systeemverandering vragen.

De uitdagingen liggen niet alleen in de onderwijswereld, maar ook in de onderzoekswereld. Lectoraten in het hbo en samenwerkingen met universitaire onderwijsonderzoekers hebben een impuls gegeven aan praktijkgericht onderzoek, maar hun invloed op het onderwijs moet worden vergroot. Daarnaast hebben onderzoekers in de beide kennisinstellingen vele taken en beperkte tijd. Lectors – in haar visie op praktijkgericht onderzoek door Hogeschool Rotterdam (2023a) treffend gekenschetst als ‘echte duizendpoten’ – hebben moeite om hun tijd te verdelen over een zeer divers takenpakket (SIA & NRO, 2018). Universitaire onderwijsonderzoekers ervaren concurrentie tussen het bijdragen aan maatschappelijke impact en de publicatiedruk (Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen, 2011). Practoraten in het mbo (zie www.practoraten.nl) en auctoraten in het voortgezet onderwijs (zie www.auctoraat.nl) zijn nog aan het zoeken hoe zij het beste invulling kunnen geven aan hun rol. Getuige het betoog in dit boekje, geldt dit laatste feitelijk voor alle onderzoeksprofessionals wanneer zij onderzoek met en ten behoeve van de onderwijspraktijk willen doen.

1.5 Het roer moet om!

Om het tij te keren moeten docenten de ruimte krijgen om zich ook met duurzame onderwijskwaliteitsverbetering bezig te houden. Dat dient weer onderdeel te worden van hun professionaliteit, zodat zij zich kunnen ontwikkelen tot hoogwaardige kenniswerkers die aan het roer staan van het onderwijs in hun school en van hun eigen

professionele ontwikkeling. Dit kan positief uitpakken voor de maatschappelijke waardering van hun beroep en bijdragen aan hun vitaliteit en duurzame inzetbaarheid. Wanneer zij meer invloed kunnen uitoefenen op de mogelijkheden en voorwaarden waaronder zij goed werk kunnen verrichten, kunnen zij gemotiveerder, energiever, gezonder, productiever en met plezier hun werk doen (vgl. Van Vuuren, 2011).

Een stevige professionaliseringsslag van docenten nodig om 1) eigen praktijkonderzoek te leren doen (individueel, maar vooral in teamverband) met impact op lokale onderwijskwaliteitsborging en -verbetering en 2) een gelijkwaardige partner in praktijkgericht onderzoek te kunnen zijn en bij te dragen aan modus 2-kennisontwikkeling. Hiervoor moet bij docenten een attitudeverschuiving plaatsvinden van een eenzijdige focus op taken in het primaire proces naar een meervoudige focus, waarin ook plaats is voor investering in continue professionele ontwikkeling, vanuit het besef van de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs, het interessant houden van het beroep en het vormgeven van de eigen loopbaan (vgl. Van Wessum & Kools, 2019). Om dit mogelijk te maken, moet worden heroverwogen hoe het onderwijs wordt ingevuld en georganiseerd (voor een voorbeeld zie Andrien, 2023).

Mede gezien de staat van de beroepsgroep, kan deze verschuiving niet alleen aan docenten worden overgelaten (Bulterman, 2023), maar is inspanning nodig van leidinggevend, partijen uit het werkveld en onderzoekers uit de kennisinstellingen. Louter faciliteren van collectief leren is niet genoeg. Het gaat tevens om een heroriëntatie op professionaliteit, professionaliseren en de vorm en *output* van praktijk(gericht) onderzoek.

Om te komen tot handelingskennis die ook als zodanig door de docenten wordt erkend, dienen praktijkgerichte onderzoekers en praktijkprofessionals zich nader tot elkaar te bewegen. Het gaat dan niet alleen om 'bruggen bouwen' (zoals het beter ontsluiten van kennis uit onderzoek) maar ook om het versterken van grenspraktijken, door echt samen te werken en van elkaar te leren op het grensvlak tussen praktijk en onderzoek (Van den Berg, 2016).

1.6 Over deze rede

De indeling van deze rede is opgehangen aan de drie woorden in de naamgeving van het lectoraat Samen Onderzoekend Werken: werken, onderzoeken en samen. Een belangrijke vraag in dit lectoraat is hoe professionals samen onderzoekend kunnen werken aan kwaliteitsverbetering ('het schip verbouwen') terwijl dagelijkse onderwijsprocessen gewoon doorgaan ('het schip moet blijven varen'). Een van de richtingen voor het antwoord ligt in het durven incorporeren van de realiteit van de grillige werkpraktijk in praktijk(gericht) onderzoek. In hoofdstuk 2 **Werken** bespreek ik al enkele aanzetten hiertoe, waarbij de kernboodschap is dat we met elkaar steeds lerend mogen en moeten durven zijn.

Een tweede richting voor het antwoord ligt in hoe we onderzoek door praktijkprofessionals conceptualiseren. In hoofdstuk 3 **Onderzoeken** bespreek ik een concretisering van het

concept 'onderzoekend vermogen', die in het denken over praktijkonderzoek een verschuiving inhoudt van de onderzoekscyclus naar de praktijk- of werkcyclus, en vraagt om een pragmatische onderzoeksbenadering.

Een derde richting voor het antwoord ligt in het intensiveren van samenwerking tussen docenten onderling, maar ook tussen docenten en andere belanghebbenden zoals studenten, partijen uit het werkveld en onderzoeksprofessionals. In hoofdstuk 4 **Samen** bespreek ik hoe actief grenswerk en co-creatie kunnen leiden tot nog beter onderwijs en echte handelingskennis, die wél haar weg naar de praktijk vindt.



*The size and prettiness of the planning document
is inversely related to the quantity
of action and student learning*

D. Reeves (2006)

Werken

Om te kunnen blijven aansluiten bij sociaal-maatschappelijke en technologische ontwikkelingen en recht te blijven doen aan wat de doelgroep nodig heeft, is verandering in het onderwijs eigenlijk een constante geworden. Onderwijsverbetering moet dan ook niet meer gezien worden als een project, maar als een doorlopend proces van collectieve professionalisering. Exploitatie- en exploratieprocessen vinden in de onderwijspraktijk dus voortdurend gelijktijdig plaats. Exploitatie betreft het uitvoeren, optimaliseren en standaardiseren van routines, bijvoorbeeld via een PDCA-cyclus (plan, do, check, act). Exploratie betreft het vertalen van nieuwe ideeën en theorieën naar concrete praktijken: niet méér van hetzelfde doen, maar proberen met elkaar *out of the box* te denken en nieuwe wegen in te slaan. Met het vinden van de balans tussen exploitatie en exploratie creëer je een gezonde organisatie. Met andere woorden: uitvoering en vernieuwing hinderen elkaar niet (vgl. Louws et al., 2022). Leidinggevenden spelen een cruciale rol bij het creëren van de condities voor docenten om te exploreren, oftewel samen onderzoekend te werken (vgl. Timmermans & Ros, 2013).

Ik begin met een korte beschrijving van onderzoekend werken. Omdat we met elkaar voortdurend lerend mogen zijn, is het van belang dat betrokkenen niet alleen een kritische, maar ook een waarderende houding naar elkaar aannemen. Hierom besteed ik aandacht aan appreciative inquiry als onderzoeksbenadering, die mijns inziens complementair is aan en een basishouding vormt binnen de andere variaties van handelingsonderzoek die ik nog zal bespreken. Vervolgens ga ik in op de lerende cultuur en het koerszoekend samenwerken hierin, ten aanzien van zowel het proces als de uitkomsten. Ten slotte licht ik het sociaal kapitaal (Hargreaves & Fullan, 2013) van masteropgeleiden uit, in wie ik een krachtig potentieel als stuurder zie.

2.1 Onderzoekend werken

‘Onderzoekend werken’ als term binnen het mbo (geïntroduceerd door Brouwer et al., 2021) verwijst naar het in teamverband systematisch en kritisch reflecteren, onderzoek gebruiken en onderzoek doen om individuele en collectieve werkwijzen te verbeteren (Munneke, 2023). Hierbij geef ik in dit hoofdstuk ‘werken’ ook de connotatie mee van ‘blijven varen terwijl je het schip verbouwt’. Dit vraagt om pragmatisme, creativiteit, wendbaarheid, durf, gewetensvol handelen, en van tijd tot tijd ook een stuk relativering.

De centrale gedachte bij samen onderzoekend werken in het onderwijs is dat het haalbaar is en een substantiële bijdrage kan leveren aan professionalisering en onderwijskwaliteitsverbetering, maar dat het onderzoeksproces vaak verknoopt zal moeten worden met de praktijk van alledag. Hierdoor zullen onderzoeksprocessen – vergelijkbaar met innovatieprocessen – nog meer beïnvloed worden door sociale, beleidsmatige en organisatorische factoren, meer onzekerheden kennen en grilliger verlopen dan het geval is bij praktijkgericht onderzoek dat zich min of meer naast de dagelijkse gang van zaken voltrekt (vgl. Kline & Rosenberg, 1986). Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteitsverbetering verloopt hierdoor zelden soepel noch keurig lineair. Dat hoeft geen probleem te zijn, als de betrokkenen wat betreft de iteraties en (deel)projecten oog blijven houden op waar ze samen naartoe willen bewegen, binnen welke kansen en beperkingen dit vorm kan of moet krijgen, en hoe ze de kwaliteit van onderwijs en onderzoek borgen. Vermaak (2009) spreekt over openlijk en koerszoekend samenwerken, expliciet bespreken van interactiepatronen en spanningen, en verantwoordelijkheid nemen voor zaken die eigenlijk buiten je invloedssfeer vallen.

2.2 Appreciative inquiry

Appreciative inquiry (ook wel: waarderend onderzoek) is een vorm van onderzoek in en met de praktijk, gericht op positieve verandering. Onderzoekers die vanuit deze waarderende benadering werken, streven naar een gedeelde realiteit die wordt gekenmerkt door waardering, erkenning, gelijkwaardigheid en wederkerigheid. Ze leggen een sterke nadruk op het uitbouwen van al aanwezige sterktes, leren van het verleden, doorontwikkelen op successen in plaats van focussen op wat niet goed gaat, herstellen van fouten en versterken van zwaktes (zie ook De Jong, 2020). Het hanteren van deze zogenoemde perspectieffocus wordt beschouwd als *self-fulfilling prophecy*: het koesteren van hoge verwachtingen van anderen en van de toekomst levert positieve(re) acties op. Het maakt dat betrokkenen zich beter voelen, zich gemakkelijker verbinden met de situatie en meer plezier en energie ervaren. Dat betekent niet een '(...) lichtvoetig eenzijdig richten op wat werkt en vrolijk stemt. Als we oprecht alles wat er is waarderen, dan hebben we ook oog voor pijn, het ongemak, de misstanden en obstakels die we tegenkomen. We kijken niet weg van conflict of van verschillen in macht, middelen en belang' (Masselink et al., 2021, p. 1). In tabel 1 staan de kenmerken van de perspectieffocus, en hoe dat verschilt van de probleemfocus (het tegenovergestelde van de perspectieffocus).

Tabel 1. Verschillen tussen probleemfocus en perspectieffocus (Masselink et al., 2021, p. 37)

Probleemfocus	Perspectieffocus
Het verleden	De toekomst
Wat is er verkeerd gegaan?	Waar willen we meer van zien?
Repareren	Bouwen
Controle	Invloed
Expert(s) van buiten	Samenwerking met medewerkers
Tekorten en gebreken	Kansen en mogelijkheden
Compliceren	Simplificeren
Fragmenteren	Integreren
Definities en verklaringen	Acties en resultaten

Processen van appreciative inquiry omvatten cycli van vertellen, verbeelden, vormgeven en vernieuwen. Door te **vertellen** maken de betrokkenen hun perspectieven expliciet. Omdat mensen vaak een historie en sociaal-culturele waarden delen, is er een zekere mate van gezamenlijkheid, maar blijft ook altijd een zekere mate van onzekerheid bestaan over de werkelijkheid van de ander. Door deze perspectieven te erkennen en expliciet te maken, kan een gemeenschappelijke realiteit ontstaan. **Verbeelden** betreft het dromen of denken vanuit (ver in de toekomst liggende) ambities. Uitgangspunt hierbij is dat in principe alles veranderbaar is, zelfs al blijkt de praktijk weerbarstig. Ook hier kunnen creatieve methoden uit de stroming van de arts-based research (zie Van Heijst & Bos, 2019) een rol spelen. Als de ambities meer vorm hebben gekregen, volgt het stilstaan bij de (ethische) consequenties van gemaakte keuzes. Tijdens het **vormgeven** (bijvoorbeeld van nieuwe pedagogische en/of (vak)didactische aanpakken) vinden onderzoeken en veranderen tegelijkertijd plaats, via iteraties van experimenteren, evalueren en bijstellen.

2.3 Een lerende cultuur

Snoek (2023) stelt dat het beroep van docent vaak een eenzaam karakter heeft: docenten geven in hun eentje les en zijn individueel verantwoordelijk voor de kwaliteit ervan. Ondanks dat zij in teams werken, is er veelal sprake van *'working apart together'*. De uitdagingen waar het onderwijs voor staat, vragen echter om doorgaande *collectieve* professionalisering.

De cultuur van onderwijsinstellingen en het leren van docenten zijn communicerende vaten. Een cultuur met een nadruk op standaardisatie, weinig ruimte voor eigen initiatief en eigenaarschap, sterk hiërarchisch top-down beleid, ad-hocbeleid, gepland en voorgestructureerd leren en dito professionaliseren heeft een negatieve impact op het leren van docenten (Den Besten & Van der Linden, 2011). Een lerende schoolcultuur daarentegen staat voor een veilige, open cultuur die gericht is op voortdurende ontwikkeling van docenten, waarin sprake is van gedeelde verantwoordelijkheid. Prangende vraagstukken worden gesignaleerd en er is tijd, ruimte en ondersteuning om deze

vraagstukken met passende grondigheid aan te pakken. Dit betekent dat de leden van een team ook weten wat ze willen en keuzes durven te maken, hoge verwachtingen hebben van elkaar en van studenten (Voerman, 2021), samenwerken, kennis delen en in wederkerigheid de klassenpraktijk voor elkaar open durven te stellen. Voorwaarden voor een lerende cultuur zijn stabiliteit en rust, capaciteit om met elkaar te experimenteren en te ontwikkelen en verankering van werkwijzen en uitkomsten van experimenten in beleid (Onderwijsinspectie, z.d.).

Leidinggevendens spelen een onmisbare rol bij het initiëren en ondersteunen van een lerende cultuur in de school. Ze communiceren over wat er in de organisatie belangrijk wordt gevonden en zetten de toon door een heldere visie op de rol van onderzoek in de school uit te dragen (Krüger, 2014; Timmerman & Ros, 2013; Uiterwijk, 2018). Zo kan ook binnen het team een gedeelde visie en 'taal' ontstaan. Leidinggevendens kunnen het belang van samen onderzoeken uitstralen door in teambijeenkomsten lopende projecten en opbrengsten te benoemen. Belangrijk is ook dat zij vertrouwen geven aan docenten in hun taakuitvoering (Timmermans & Ros, 2013; Uiterwijk, 2018).

2.4 Koers zoeken

Gezamenlijke exploratie in onderwijs- of opleidingsteams staat gelijk aan het aangaan van het onbekende, dat wat je met elkaar nog niet weet. Scholen en docenten hebben daarbij vaak meer handelingsvrijheid dan ze denken. Om die handelingsvrijheid te benutten is een spel nodig van balanceren tussen ruimte en regels, tussen meerstemmigheid en eenduidigheid en tussen gedeelde opvattingen over onderwijskwaliteit en variëteit (vgl. Frissen et al., 2016).

Soms bestaat aan het begin van de exploratie slechts een eerste begrip van wat er precies schuurt in de bestaande praktijk, of zijn slechts de contouren in beeld van een ambitie voor de toekomst. Soms zijn beide nog diffuus. Het is dan onmogelijk om rationeel van A naar B te bewegen, omdat de weerbarstige praktijk en het leren van betrokkenen invloed zullen hebben op het helder krijgen van het gedroomde doel en de strategie om daar met elkaar te komen (vgl. Mars, 2016). Ik illustreer dit in kader 5 aan de hand van een voorbeeld dat ik heb ontleend aan het praktijkboek van het Consortium Tools voor Teamleren (2022).

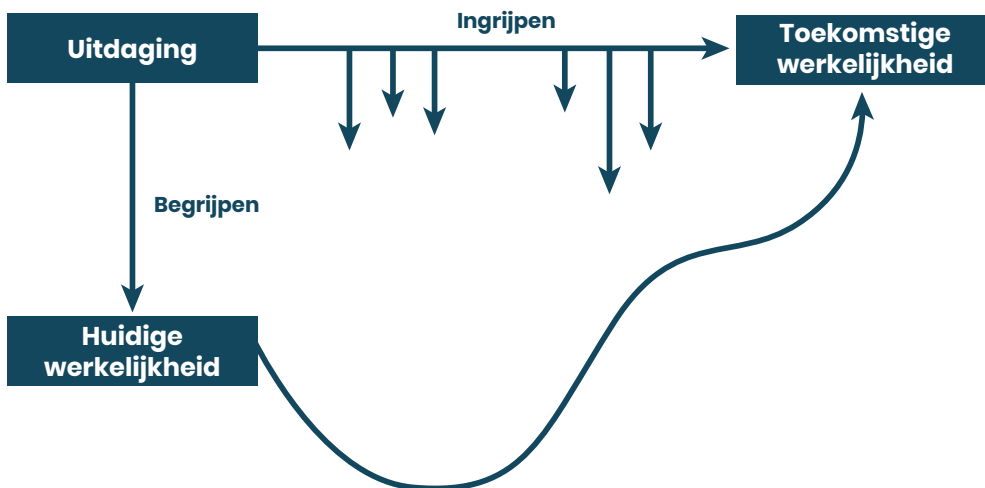
Kader 5.

Een voorbeeld van openlijk koers zoeken

Een (v)mbo school heeft de ambitie om meer maatwerk en flexibilisering te gaan bieden. Rond deze globale ambitie spelen tal van vraagstukken. Bijvoorbeeld welke mate van individualisering door de doelgroep gewenst en pedagogisch wenselijk is, maar ook op welke plaatsen in het curriculum meer maatwerk en flexibilisering nodig of gewenst zijn en hoe dit dan concreet vorm

kan krijgen. De school besluit om via een literatuurstudie en verkenning van aanpakken op andere scholen die als *good practices* op dit gebied gelden, samen tot een scherper beeld te komen van (de grenzen van) de ambitie. Tegelijkertijd besluit de school om alvast onderwijsexperimentjes op het gebied van maatwerk en flexibilisering uit te voeren en deze voorlopig te beperken tot de avo-vakken (algemeen vormend onderwijs). Studenten worden bij deze vakken naar hun ervaringen, waardering en aanvullende wensen gevraagd. Door deze aanpak komt vanuit verschillende bronnen zowel theoretische als ervaringskennis het opleidingsteam binnen. Al deze kennis is van invloed op zowel de uitkristallisering van de vorm en omvang van de langeretermijnambitie als de wijze waarop het onderwijs gefaseerd wordt doorontwikkeld.

Innovatie wordt lang niet altijd geïnitieerd door onderzoek (Kline & Rosenberg, 1986). Ook vrije probeersels in de onderwijspraktijk die beloftevol (b)lijken, kunnen een startpunt zijn voor nadere, meer gestructureerde exploratie waarbinnen onderzoek een rol heeft. De grilligheid van het geschetste proces maakt dat het maar tot op zekere hoogte zinvol is om een veranderingsproces en de daarin gesitueerde (deel)projecten in detail te plannen. Dit is gevisualiseerd in figuur 4.



Figuur 4. Begrijpen versus ingrijpen (Van der Auweraert & Hommersom, 2018, p. 12)

Dit gegeven heeft ook consequenties voor transformatief onderzoek waarvoor subsidie wordt gezocht. De mate waarin projecten en de beoogde *deliverables* al uitgewerkt moeten worden om externe financiering te kunnen verkrijgen, staat op gespannen voet met de beschreven grilligheid van transformatief onderzoek. Het verlangen naar

schijnbare zekerheid lijkt inherent aan subsidiesystemen en is ook terug te zien in de creatieve sector: het lijkt vaak of de maker een kunstwerk of documentaire al gemaakt dient te hebben voordat hij of zij financiële ondersteuning voor het project kan verkrijgen. Dit betekent in de praktijk dat projecten eigenlijk deels al opgestart moeten zijn voordat er mogelijk externe financiering komt.

Onderzoekspersonals zijn eraan gewend dat zij zelf flink moeten investeren – tenminste in tijd – in de ontwikkelfase van onderzoeksprojecten. Voor praktijkprofessionals is dit minder vanzelfsprekend. Om echt gelijk op te kunnen trekken, is het van belang dat ook onderwijsinstellingen tijd vrijmaken om te investeren in hun onderzoeksprojecten-in-ontwikkeling. Deze investering hoeft zich niet te beperken tot bureauwerk, maar kan ook de vorm krijgen van (het participeren in) leerzame praktijkverkenningen of kleinschalige onderwijsexperimenten.

Leren door doen

Het is raadzaam om niet te lang te wachten met samen onderzoekend werken. Van den Berg (2016) spreekt van een 'jumping-in-benadering' en verwijst hiermee naar leren door in de praktijk (onderzoekend) te handelen (Bereiter & Scardamalia, 2014). Vermaak (2009) verwoordt het scherp als hij schrijft: "Ik ben ervan overtuigd dat je een situatie of probleem pas goed leert kennen door ermee aan de slag te gaan, niet door op de tribune te zitten en ernaar te kijken (...). Hoe meer inzichten je vergaart, hoe meer je ziet" (p. 31).

'Leren door doen' is natuurlijk niet hetzelfde als 'zomaar wat doen'. Er dient sprake te zijn van intentioneel handelen en van het bewaken van de mate van methodische kwaliteit die gewenst is om vervolgstappen op te kunnen baseren. Maar het gaat tevens om het toelaten van (emotionele) ruimte om van (deel)projecten te leren en de langetermijnambities bij te stellen op basis van voortschrijdend inzicht. Kortcyclisch en iteratief werken in kleinschalige pilots met een ontwerpgroep helpt om snel een scherper beeld te krijgen van handelswijzen, doordat onvolkomenheden in de praktijk vaak pregnant zichtbaar worden.

Kortcyclisch werken

Regelmatig worden er vanuit het onterechte stereotype beeld van onderzoeken als zijnde grote en langdurige projecten, veelomvattende, langlopende interventies opgetuigd, die breed in een school worden uitgezet, zónder dat er enige indicatie is dat deze interventies in die specifieke context de gewenste invloed zullen hebben. Wanneer omvangrijke projecten uiteindelijk niets blijken op te leveren – of nog erger, negatief uitpakken – dan kan dit grote impact hebben op de veranderbereidheid van betrokkenen. Ook straalt het af op de geloofwaardigheid van de initiators bij vervolgpiloten.

Verstandiger én leuker is het om te werken met kortdurende interventies bij kleine groepen, processen en opbrengsten te monitoren en hiervan te leren. Zo kunnen

interventies zich in een kleinschalige praktijk bewijzen en bijgeschaafd worden op basis eigen ervaringen met en systematische dataverzameling over de werking ervan in de eigen context en met de eigen doelgroep. Als de 'kinderziektes' er dan uit zijn, kan er stap voor stap worden opgeschaafd/verduurzaamd.

Naast dat een kortcyclische aanpak genoemde nevenschade kan voorkomen, is het ook zeer motiverend voor deelnemers om al in een vroeg stadium waar te nemen wat er in hun praktijk niet of juist wel goed werkt. Zelfs wat niet werkt, kan leiden tot een (gezamenlijk) dieper inzicht in (de complexiteit van) het vraagstuk; dat prikkelt de nieuwsgierigheid en motiveert tot nadenken over en het zoeken naar (nog) betere oplossingen.

Non-lineariteit

Zo grillig als onderwijsverbeteringsprocessen kunnen zijn, zo grillig verlopen ook onderzoeksprojecten gericht op onderwijsverbetering. Waar het proces van onderzoek doen nogal eens wordt voorgesteld als een cyclus met een aantal vaste fasen die lineair doorlopen worden, leert de praktijk dat soms kriskras door deze fasen heenbewogen zal (moeten) worden. Zo zal men niet zelden moeten terugkeren naar de fase van vraagarticulatie, bijvoorbeeld wanneer ontwerpactiviteiten of het uitproberen in de praktijk nieuw licht op het praktijkvraagstuk hebben geworpen. Ook kan bijvoorbeeld het gestructureerd rapporteren van het onderzoeksproces en de uitkomsten de noodzaak laten zien van nadere onderbouwing van het handelen achteraf – hetgeen weer nieuwe inzichten kan opleveren.

'Blijven varen terwijl je het schip verbouwt' kan tevens betekenen dat verschillende fasen van een ontwerpproces parallel aan elkaar worden doorlopen. Zo kan in de praktijk de urgentie bestaan om een aanpassing te doen in de handelingswijze aan het begin van een leerjaar, terwijl interventies nog niet volledig zijn uitontwikkeld. Vragen die dan om hoek komen kijken zijn:

1. Zijn we voldoende zeker dat de aanpassingen die we nu doen op basis van onze beperkte inzichten tot nu toe, een verbetering betekenen voor betrokkenen ten opzichte van de huidige praktijk?
2. Zijn we voldoende zeker dat we de huidige oplossingsrichting kunnen aanhouden zodat het roer in de nabije toekomst niet volledig om moet?

De eerste vraag betreft ethisch handelen richting studenten en collega's. Doen we wel het goede? De tweede vraag betreft het aan boord houden van collega's die met de doorontwikkellende handelswijze te maken krijgen. Te veel radicale koerswijzigingen kunnen immers leiden tot *innovation overload* (zie Fullan, 2015).

Als op een van deze twee vragen het antwoord 'nee' is, moet ernstig worden overwogen om (nog) niet in te grijpen in de gehele opleiding, maar bijvoorbeeld alleen een kleinschalige pilot te starten. Als het antwoord tweemaal 'ja' luidt, kunnen toepassing in de (les)praktijk en stappen ten behoeve van doorontwikkeling naast elkaar plaatsvinden.

Het kenmerkt meer ervaren praktijkverbeteraars (praktijk- en/of onderzoeks-professionals) dat zij hiervan niet in paniek raken, maar de beschreven grilligheid herkennen, openlijk erkennen en hier gewetensvol mee omgaan. In kader 6 geef ik hier een voorbeeld van.

Kader 6.

Een voorbeeld waarin verschillende fasen van een ontwerpproces parallel lopen

Een werkgroep die is belast met de doorontwikkeling van het traject van afstuderen, wordt geconfronteerd met de beslissing van het management om het tijdpad van het afstudeeronderzoek substantieel te verkorten. Daardoor is het voor de gemiddelde student minder goed haalbaar om het bestaande eindproduct op tijd klaar te krijgen en komt nominaal studeren in het gedrang. De werkgroep was al bezig met de ontwikkeling van een passend en voor studenten beter haalbaar eindproduct, maar nu komen hun ontwerpactiviteiten in een stroomversnelling: de vernieuwde opdracht moet in het nieuwe schooljaar worden geïmplementeerd en het is al juni. De werkgroep had eigenlijk eerst een pilot met de nieuwe opdracht willen draaien, maar hier is geen tijd meer voor. Ze besluiten daarom om parallel:

- de nieuwe opdrachtbeschrijving voor te leggen aan een aantal derdejaars-studenten in een focusgroepgesprek, met de centrale vraag of voor hen op basis van de opdrachtbeschrijving helder is wat ze moeten doen;
- enkele externe experts kritisch naar de opdrachtbeschrijving te laten kijken;
- enkele uitwerkingen door studenten van de oude opdracht te laten analyseren, met elkaar helder te krijgen welke elementen in dit werk hen vrolijk stemmen en samen een inschatting te maken van de mate waarin de vernieuwde opdracht en het toetskader sturen op dergelijke elementen.

Uiteindelijk besluit de werkgroep dat invoering van de nieuwe opdracht geëigend is, omdat – gegeven de veranderde eisen aan het tijdpad – de nieuwe opdracht een verbetering is ten opzichte van de bestaande situatie (vraag 1), en de bijgestelde aanpak een continuering is van de ingeslagen weg waarop de werkgroep de komende jaren wil doorontwikkelen (vraag 2).

Het komende schooljaar zal de werkgroep de verrichtingen van studenten monitoren en de opdracht en het eigen normatief kader voor het volgende leerjaar aanscherpen op basis van de bevindingen. Zo lopen de onderzoeksfasen van probleem analyseren, ontwerpeisen (her)profileren, prototype (her)ontwerpen, uitproberen en monitoren ineens parallel aan elkaar.

2.5 Koers houden

In 'Op zoek naar goed werk' stellen Van Oeffelt et al. (2021) dat samen leren en realiseren in het complexe gebied van 'niet-weten' vraagt om een gedeelde set aan normen: '(...) die geeft richting aan gezamenlijk handelen en houvast voor gezamenlijk reflectie. Want geen reflectie zonder normen en geen betekenisvolle actie zonder reflectie' (p. 3). Zij verwijzen naar zo'n set van normen als een professioneel *frame*. In hun onderzoek hielpen zij opleidingsteams om met elkaar via ervaringsgerichte methoden en muzisch werken grip te krijgen op een gedeeld beeld van goed werk, oftewel 'werk dat goed is, goed doet en goed voelt' (p. 4). Zo'n gedeeld beeld helpt om met elkaar koers te houden op de woelige baren van het dynamische onderwijsveld.

Waar het samen onderzoekend werken bijdraagt aan reflectieve dialogen tussen deelnemers (Timmermans & Ros, 2013), heeft het deze dialogen ook nodig om verder te komen. Deze dialogen kunnen betrekking hebben op het vraagstuk en mogelijke oplossingen ('het handelen'), maar ook op het proces van samen onderzoekend werken zelf. In de praktijk valt op dat met name de reflectie op het vraagstuk en het proces van samen onderzoekend werken niet als vanzelf optreden (Consortium Tools voor Teamleren, 2022).

Koers houden op het vraagstuk

Het daadwerkelijk met elkaar doorgronden van een praktijkvraagstuk krijgt vaak veel minder tijd dan het verdient. Gechargeerd: het probleem is vaak al opgelost (denkt men) voordat duidelijk is wat het probleem precies is. Er bestaat dan het gevaar dat men met de aanpak naast de brand blust (Klatte, 2022). Vertraging ten dienste van het doorgronden van een vraagstuk kan voorkomen dat interventies worden opgetuigd die geen werkelijke oplossing bieden.

Een vraagstuk kan nader worden geduid door verschillende perspectieven en inzichten samen te brengen. Hierbij vormt theorie eveneens een perspectief, naast de ervaringen van bijvoorbeeld docenten, eindgebruikers en werkveld (zie het voorbeeld in kader 7). Ook kan het waardevol zijn om van tijd tot tijd terug te keren naar het vraagstuk en de gestelde doelen of ambities, omdat het begrip en de duiding ervan tijdens het samen onderzoekend werken kunnen verschuiven. Kortom, vraagarticulatie is niet alleen een onderzoekend, maar ook een herhalend proces (Van den Berg & Teurlings, 2019).

Kader 7.

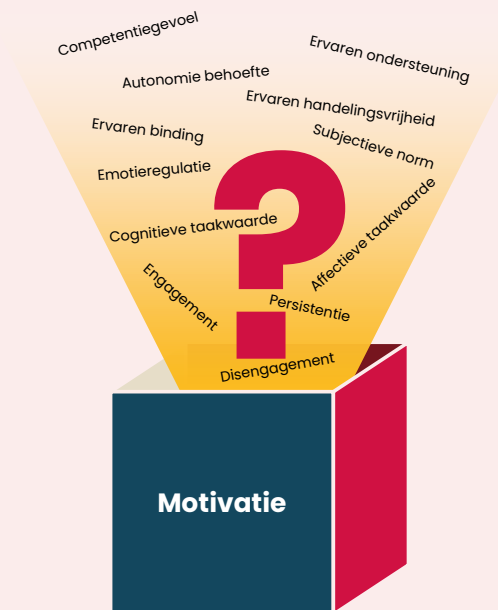
Voorbeeld: is ons vraagstuk een motivatievraagstuk? (gebaseerd op Mulder et al., 2023)

De conclusie dat leerlingen of studenten gewoonweg niet (intrinsiek) gemotiveerd zijn, wordt snel getrokken. Gemotiveerd zijn wordt dan nogal eens beschouwd als een persoonlijkheidstrek in plaats van een contextspecifieke

staat die afhankelijk is van verschillende factoren (vgl. Poelmans, 2023). Ook bij de NRO-Kennisrotonde worden regelmatig praktijkvragen ingediend die betrekking (lijken te) hebben op 'de motivatie' van leerlingen of studenten. Los van wat het onderliggende probleem eigenlijk is, wordt dan vaak aangenomen dat het positief beïnvloeden van de motivatie ook zou leiden tot betere prestaties, wat echter helaas niet zo eenvoudig ligt (zie bijvoorbeeld Garon-Carrier et al., 2016; Kirschner et al., 2018).

Motivatie is een complex containerbegrip, waar allerlei verschillende begrippen en theorieën onder (kunnen) hangen (zie Vu et al., 2022). De in het onderwijs vaak aangehaalde *self-determination theory* van Ryan en Deci (2020) is er dan ook maar een van de vele theorieën. Figuur 5 geeft een beeld van de begrippen die gelinkt worden aan motivatie.

Bij (ogenschijnlijke) motivatievraagstukken doen docenten er verstandig aan om – zonder duiding – het gedrag van de doelgroep te beschrijven, alsmede de context waarin dit gedrag zich voordoet. Vervolgens gaan ze op zoek naar verklaringen voor dit gedrag (zie tabel 2). Afhankelijk van deze verklaringen, zijn er verschillende interventierichtingen wenselijk. Bijvoorbeeld gedragsproblemen die voortkomen uit een gebrek aan competentiegevoel vragen om andere interventies dan problemen die ontstaan uit een gebrek aan ervaren binding. In het eerste geval zijn bijvoorbeeld interventies gericht op het vergroten van de doelmatigheidsverwachting (*self-efficacy*) van de doelgroep nodig, maar wellicht ook wel interventies gericht op het op niveau brengen van de leerstof. In het tweede geval zijn bijvoorbeeld interventies op het gebied van groepsvorming nodig. De realiteit dat klassen of groepen vaak heterogeen zijn in de mate van motivatie en onderliggende oorzaken, verhoogt de complexiteit van de problematiek (vgl. Poelmans, 2023).



Figuur 5. Containerbegrip 'motivatie'

Tabel 2. Mogelijke oorzaken van (on)gemotiveerd gedrag en gerelateerde concepten

Oorzaken van 'ongemotiveerd' gedrag	Concept
De leerling ervaart de taak als te moeilijk of te makkelijk. De leerling heeft een onrealistische inschatting van het eigen kunnen (onder- of overschatting). N.B.: een optimale balans tussen competentie en uitdaging kan leiden tot 'flow'-ervaringen.	Competentiegevoel
De leerling ervaart de werk/leeromgeving als een belemmering om goed te kunnen presteren.	Ervaren ondersteuning
De leerling ervaart de taak vooral als een 'moetje' (in plaats van als iets wat de leerling zelf graag wil doen of leren). De taak is niet waardevol of de waarde wordt niet gezien/begrepen.	Autonomiebehoefte
De leerling ervaart te weinig of juist te veel ruimte om zelf vorm te geven aan de taak(uitvoering).	Ervaren handelingsvrijheid
De leerling heeft of ervaart weinig binding met de leraar of met de andere leerlingen. Ook: de leerling ervaart het pedagogisch klimaat als onveilig.	Ervaren binding
Anderen, die voor de leerling betekenisvol zijn (ouders, vrienden et cetera), ervaren de taak niet als belangrijk of de leerling denkt dat dit zo is.	Subjectieve norm
De leerling beschouwt de taak niet als waardevol (niet in lijn met doelen van de leerlingen) of ziet het doel niet.	Cognitieve taakwaarde
De leerling vindt de taak niet leuk of aantrekkelijk.	Affectieve taakwaarde
De leerling is niet in staat (gesteld) om emoties die conflicteren met de taakuitvoering, in bedwang te houden.	Emotieregulatie
De leerling ervaart moeite om met de taak te beginnen.	Engagement
De leerling heeft moeite om taakgericht gedrag vol te houden of constructief om te gaan met 'beren op de weg' tijdens de taakuitvoering.	Persistentie
De leerling kan niet stoppen met de taakuitvoering, bijvoorbeeld als het gestelde doel al is bereikt of de ingezette oplossingsstrategie niet leidt tot het beoogde doel.	Disengagement

Deze tabel is gebaseerd op het *unified model of task-specific motivation* (in ontwikkeling) van De Brabander en Martens (2014), waarin zijn geïntegreerd de *self-determination theory* (Ryan & Deci, 2020), de *flow theory* (Csikszentmihalyi, 1990), de *expectancy-value theory of achievement motivation* (Wigfield & Eccles, 2000), de *social cognitive theory* (Bandura, 1997), de *theory of planned behavior* (Ajzen & Fishbein, 2008) en de *person-object theory of interest* (Krapp, 2002), aangevuld met inzichten uit emotieregulatie (zie bijvoorbeeld McRae & Gross, 2020) en handelingscontrole (Heckhausen, 1977).

Koers houden op het proces

Reflectie op het proces van samen onderzoekend werken ('het hoe') ligt vaak verder weg van participerende docenten dan reflectie op de inhoud ('het waartoe'). Toch is het van groot belang om van tijd tot tijd een stap terug te doen en ook het proces zowel waar-derend als kritisch te beschouwen, zodat werkwijzen kunnen worden doorontwikkeld.

Er zijn veel methoden om te reflecteren. Zo hebben Geesink et al. (2018) een matrix ontwikkeld waarmee studenten, maar wellicht ook beginnende teams, kunnen reflecteren op de samenwerking, bijvoorbeeld via de placematmethode als verkend door Theunissen (2021). Het Consortium Tools voor Teamleren (2022) heeft tal van instrumenten uitgewerkt, die zijn gericht op het reflecteren op groepsactiviteiten met betrekking tot samen onderzoekend werken en betrokkenheid volgens het *concerns based adoption model* (Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Reflectie op het proces hoeft overigens niet altijd expliciet geagendeerd te worden, maar kan ook verdekt plaatsvinden. Bijvoorbeeld externe bijdragen van gastsprekers kunnen zowel inspireren als reflectie op gang brengen ('automatische reflectie'). Dit geldt ook voor het geven, vragen en ontvangen van feedback.

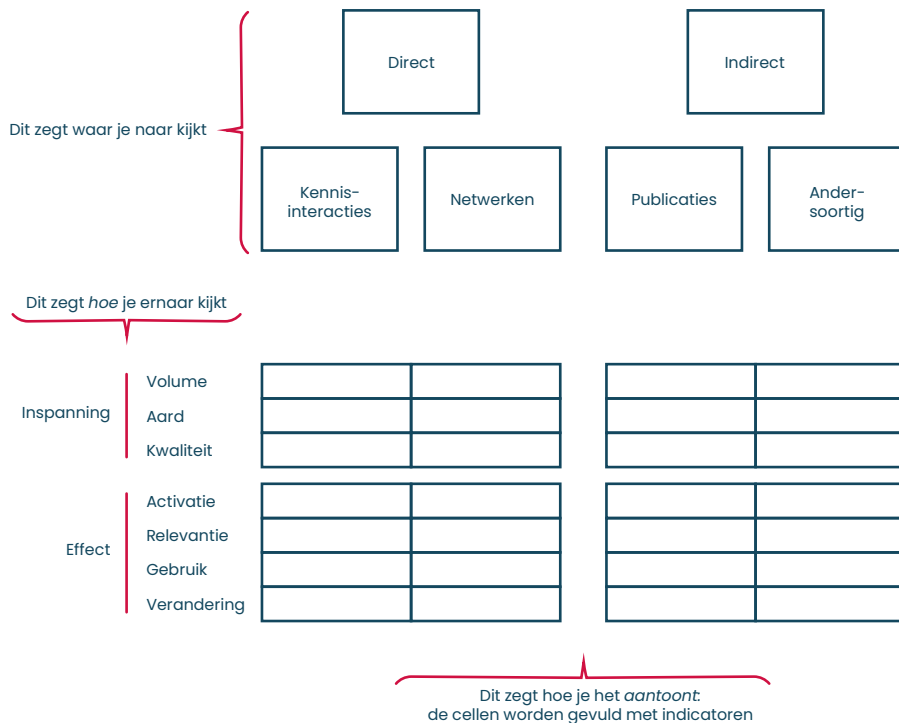
Zoals blijkt uit de passage over appreciative inquiry (paragraaf 2.2), is samen onderzoekend werken aan onderwijsverbetering niet alleen een rationeel proces. Integendeel. Het gaat om het voortdurend binnen en tussen organisatielagen zoeken naar 'een (voorlopig werkbare) balans tussen ruimte en regels, tussen openheid en geslotenheid, tussen variatie en eenvormigheid' (Consortium Tools voor Teamleren, 2022, p. 91) en het proactief verbinden van belanghebbenden, hun perspectieven en hun idealen. Dat betekent dat formele dan wel informele projectleiders zich (ook) moeten bekwamen in begeleidingstechnieken. Het voert op deze plaats te ver om deze te bespreken, maar gedacht kan worden aan technieken als krachtgericht coachen (Korthagen, 2014; Korthagen & Nuijten, 2020), het begeleiden van intervisie (Merkx, 2016), het inzetten van de nominale gesprekstechniek (Migchelbrink, 2016) en themagecentreerde interactie (Cohn, 1997; Vroemen, 2019).

Koers houden op de opbrengsten

Koerszoekend samenwerken betekent ook sturen op de opbrengsten. Het is van belang dat de betrokkenen steeds oog houden op waar ze met elkaar naartoe willen, ook al kan de gezamenlijke ambitie door de tijd zich verder ontwikkelen. Daarbij is het goed om te realiseren dat er niet alleen na, maar gedurende het gehele proces opbrengsten kunnen zijn die om verduurzaming vragen. Betrokkenen expliciteren daarom welke opbrengsten en vormen van verduurzaming ze nastreven om vervolgens met elkaar hierop acties te ondernemen en de voortgang te monitoren.

Een handige tool voor het expliciet maken van opbrengsten en verduurzaming is de doorwerkingsmatrix van Van Vliet (2022), waarin hij enerzijds directe en indirecte productieve interacties onderscheidt, en anderzijds volume (hoeveel is er gedaan?), aard (wat is er gedaan?), kwaliteit (wat is de kwaliteit?), activatie (wie is er bereikt en geactiveerd?), relevantie (welke waarde wordt er toegekend?), bruikbaarheid (wordt er gebruik van gemaakt?) en verandering (wat is er daadwerkelijk veranderd?)' (p. 39). Zie figuur 6. Deze doorwerkingsmatrix maakt duidelijk hoe gedifferentieerd het begrip 'doorwerking' kan zijn. Dit helpt betrokkenen om voorafgaand aan, tijdens of na afloop van een project een narratief te schrijven over waar ze graag aandacht aan willen

geven of hebben gegeven en hoe. Omdat bij bepaalde vormen van doorwerking ook hulp van andere belanghebbenden nodig is, maakt de matrix het mogelijk om hier afspraken over te maken.



Figuur 6. Doorwerkingsmatrix (Van Vliet, 2022, p. 40)

Mijn ervaring heeft me geleerd dat docenten het enorm waarderen als ze samen kunnen spreken over de door hen ervaren praktijkvraagstukken. Mijn ervaring leert ook dat concrete opbrengsten van zo'n hooggewaardeerd project soms schamel kunnen zijn, omdat de deelnemers niet veel verder komen dan het uitwisselen van praktijk-ervaringen. Het is daarom van belang dat deelnemers lopende het project actief sturen op opbrengsten en doorwerking.

Reflexieve monitoring in actie oftewel RMA (Van Mierlo et al., 2010) kan helpen bij het sturen. RMA is een bundeling van actiegerichte vormen om uitdagingen aan te pakken, door samen oplossingsrichtingen te ontwikkelen en zo bij te dragen aan duurzame ontwikkeling binnen systeeminnovatieprojecten. RMA biedt een handelingsrepertoire voor 'monitors' die extern of intern aan een project of onderwijsinstelling kunnen zijn. RMA bestaat uit een cyclus van waarneming, analyse, reflectie en aanpassing van activiteiten, waarbij participerende observatie en diepte-interviews de basismethoden

zijn. Het instrumentarium bestaat uit systeemanalyse, actoren- en causaal analyse, dynamische leeragenda, indicatorensets, reflexieve procesbeschrijving, audiovisuele leergeschiedenis, tijdlijninterviews en de eye-openerworkshop. In eenzelfde lijn hebben Rozendaal et al. (2019) een instrument en een werkwijze ontwikkeld om co-creatie-opbrengsten te expliciteren en hierop te reflecteren.

Koers houden op verduurzaming

Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit richt zich allereerst op het vergroten van de handelingskennis van participerende onderwijsprofessionals. Het bekwamen in dergelijk praktijkonderzoek is te zien als een vorm van (collectieve) professionele ontwikkeling, die zich kan voltrekken parallel aan het werken aan urgente taakvraagstukken die zich voordoen in de beroepspraktijk. Twee voor de prijs van één dus... Al tijdens het proces van samen onderzoekend werken dienen deelnemers na te denken over hoe de opbrengsten duurzaam gemaakt kunnen worden, zodat deze niet verdampen.

Leidinggevenden spelen een belangrijke rol in het consolideren van opbrengsten uit samen onderzoekend werken zoals nieuwe handelingswijzen of *tools*, in kwaliteitsstandaarden voor de dagelijkse taaluitvoering (zie Schot et al., 2019). De ondersteuning die zij hierbij bieden, kan zowel expliciet als impliciet zijn.

Expliciete ondersteuning betreft het geven van een plek aan samen onderzoekend werken en opbrengsten daarvan in inductietrajecten (een gedegen inwerktraject voor beginnende leraren, zie: Leraar24, 2021), in onderwijsontwikkelingsprojecten, in de profilering van docenten en in gesprekscycli.

Impliciete ondersteuning betreft het verknopen van samen onderzoekend werken met reguliere werkprocessen, zoals professionalisering, het stimuleren en faciliteren van kennisdeling en het creëren van een veilig leerklimaat waarin collegiale feedback en collegiale consultatie een plek hebben (Ros et al., 2022). Dit zou je kunnen zien als een manier om tijd voor samen onderzoekend werken te vinden, in plaats van hier aparte tijd voor te maken. Hieronder valt ook het vervangen van de PCDA-cyclus door de PDSA-cyclus: plan, do, study, act (Van Rossum et al., 2020). Het vervangen van de 'check' door 'study' betekent diepgravender exploreren 'hoe zaken in de praktijk uitwerken', zodat beslissingen over doorontwikkeling onderbouwd kunnen worden genomen. Dit kan tot uiting komen door bij het voorstellen van curriculumaanpassingen en bij nieuwe projecten te vragen naar een probleemanalyse (voor welk probleem is dit een oplossing?) en een onderbouwing dat voorgestelde veranderingen (in potentie) ook echt een verbetering brengen, op basis van interne en/of externe data (zie Uiterwijk, 2018).

Onderzoek van praktijkprofessionals kent als gevolg van de praktijk nabijheid een hoge mate van 'implementaire validiteit' (Van den Berg, 2016) oftewel de mate waarin onderzoeksopbrengsten bruikbaar zijn voor het ontwikkelen van (educatieve) praktijken. Verduurzaming in de zin van het creëren van concepten, modellen en theorieën op basis van praktijkonderzoek daarentegen is zeldzaam en wordt door praktijkprofessionals

niet altijd belangrijk gevonden. Dit geldt ook voor het publiceren van onderzoek. Het is zonde als dit niet wordt gedaan, omdat binnen het onderwijs op verschillende plaatsen met vergelijkbare vraagstukken wordt gekampt en onderwijsinstellingen veel baat zouden kunnen hebben bij handelingskennis die voortkomt uit praktijkonderzoek. De samenwerking met praktijkgerichte onderzoekers is een manier om toch tot indirecte doorwerking van deze kennis te komen. In hoofdstuk 4 komt deze samenwerking nader aan de orde.

2.6 Richting gespreid inhoudelijk leiderschap

Waar een leidinggevende in het begin van het ontwikkelingsproces richting een lerende cultuur vaak het initiatief moet nemen, is een resultante op de langere termijn dat docenten zich als experts op inhoudelijke gebieden zullen ontwikkelen. Het is dan passend als de leidinggevende dit honoreert en de beweging maakt van sturing naar support, en gespreid inhoudelijk leiderschap mogelijk maakt (Van Rossum et al., 2020). Dit betekent dat teamleden naast de leidinggevende(n) inhoudelijke invloed kunnen uitoefenen op basis van expertise en affiniteit (vgl. Hulsbos & Langevelde, 2017). Leidinggevend^{en} kunnen nieuwe inhoudelijk leiders hier ook in coachen (Ros et al., 2022). In tabel 3 wordt een beeld geschetst van de leidinggevende die gespreid leiderschap hanteert en de leidinggevende die dat niet doet.

Tabel 3. Kenmerken van leidinggeven met een geringe mate van gespreid leiderschap en leidinggeven met een grote mate van gespreid leiderschap (vgl. Ros et al., 2022, p. 51)

Een geringe mate van gespreid leiderschap	Een grote mate van gespreid leiderschap
De leidinggevende: • treedt op de voorgrond • stuurt op besluiten • neemt initiatieven • geeft feedback • organiseert professionalisering • controleert • beheert • geeft antwoorden • lost problemen op • stuurt op kwaliteit • blust dagelijkse brandjes	De leidinggevende: • zet anderen in positie • stuurt op het goed doorlopen van processen • coacht leiderschapsinitiatieven • vraagt feedback en stimuleert leraren om feedback te geven • creëert mogelijkheden • daagt uit tot en faciliteert leren • evalueert (stimuleert) • verbindt personen en ontwikkelingen • stelt vragen • geeft verantwoordelijkheid en vertrouwen • reikt kwaliteitskaders aan • kijkt vooruit

In lijn met gespreid leiderschap benadrukken Andersen et al. (2018) het belang van het geven van handen en voeten aan differentiatie van taken en expertise onder docenten. Zij schetsen een stip op de horizon, waarin leraren als groep via werk-, project- en leraarontwikkelgroepen invloed uitoefenen op het curriculum: het *collective role-based leadership*. Als nog een stap verder noemen zij het *community based leadership*: ‘een

vorm waarbij alle leraren in de school wisselend invloed uitoefenen op basis van expertisen en affiniteit' (p. 29). Uit het voorgaande volgt dat leidinggevendenden ook een belangrijke rol spelen bij het in positie brengen en benutten van nieuw sociaal kapitaal, zoals masteropgeleide docenten.

2.7 Masteropgeleiden in positie

In het afgelopen decennium is het aantal docenten met een masterdiploma in het onderwijs aanzienlijk gestegen, mede dankzij verschillende beleidsmaatregelen die gericht waren op het verbeteren van de onderwijskwaliteit. MEds Leren en Innoveren worden specifiek opgeleid tot onderzoekende innovators van leren, al hebben veel educatieve masteropleidingen tegenwoordig veranderkundige elementen in hun profiel (Rozendaal et al., 2019). Uit kader 8 en figuur 7 wordt duidelijk wat het profiel van de MEd Leren en Innoveren precies is.

Kader 8.

Profiel van de MEds Leren en Innoveren (Rozendaal et al., 2019, p. 232)

MEds Leren & Innoveren zijn voortrekkers van innovatie en professionalisering gericht op het bevorderen van een lerende cultuur in hun eigen organisatie. Zij doen dit vanuit informeel leiderschap en legitimeren hun rol op basis van door collega's erkende vaardigheid in het primaire proces van PO, VO, MBO, HBO en/of HRD. Hun taken in deze rol bevinden zich voornamelijk op meso/teamniveau. MLI-opgeleiden zijn nieuwsgierig, onderzoekend, staan open voor andere perspectieven en wisselen expertise uit met anderen buiten de eigen instelling. Zij hebben ten minste diepgaande kennis van zowel kennis- en leertheorieën als verander- en begeleidingskunde. MLI-opgeleiden zijn gericht op het vormgeven van innovatieprocessen als een gezamenlijk leerproces. Zij reflecteren kritisch op trends in het vakgebied en processen in de organisatie, identificeren en verhelderen praktijkvraagstukken in die organisatie, en vertalen wetenschappelijke en ervaringskennis naar oplossingen. Zij doen dit nadrukkelijk samen met collega's en andere betrokkenen, en werken zo aan de vormgeving en uitvoering van een breed gedragen visie, missie en beleid op het gebied van leren.

MASTER LEREN & INNOVEREN

LANDELIJK OVERLEG MASTERS LEREN & INNOVEREN
MASTERSLERENENINNOVEREN.NL

PRAKTIJKVRAAGSTUKKEN
ROND LEREN VERHELDEREN



ONDERZOEKEN

INTERVENTIES GEZAMENLIJK ONTWERPEN
EN IN DE PRAKTIJK ONDERZOEKEN



Figuur 7. Visualisatie van het profiel van de MEd Leren en Innoveren, gemaakt door Annick Gaarhuis (in Rozendaal et al., 2019, p. 233)

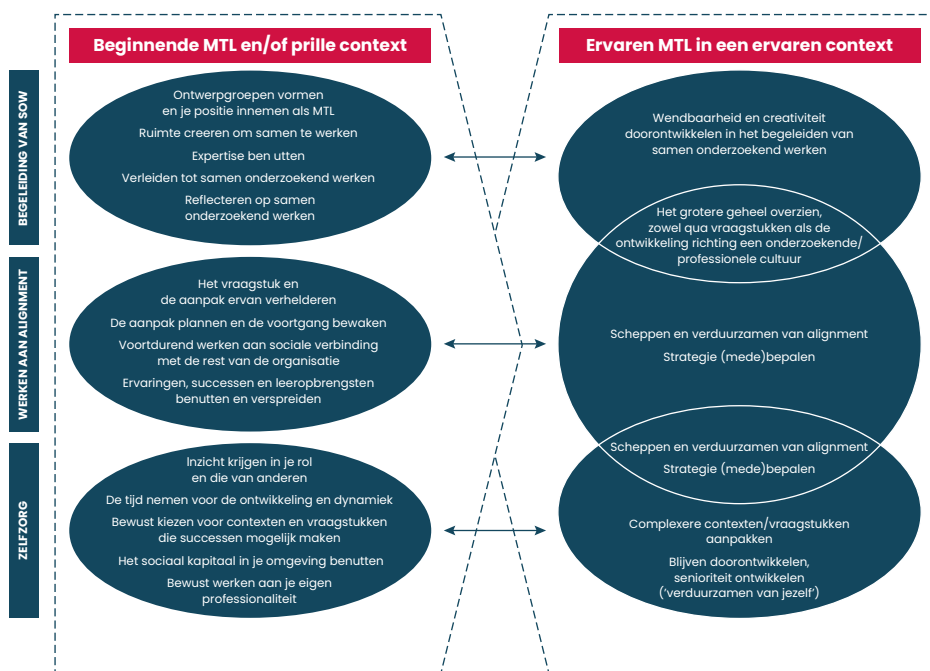
Van het nieuw sociaal kapitaal van masteropgeleiden kan een belangrijke kwaliteitsimpuls uitgaan (zie bijvoorbeeld Consortium Tools voor Teamleren, 2022; Ros & Keuvelaar-Van den Bergh, 2017; Van den Berg, 2016). Scholen vinden het echter nog lastig om masteropgeleide docenten effectief in te zetten voor het vergroten van de leercultuur en de capaciteit voor innovatie op scholen (Heyma et al., 2017; Sligte & Schenke, 2017; Snoek et al., 2019; Van Kan et al., 2017; Wenner & Campbell, 2017). Het gevolg is nogal eens dat masteropgeleiden uiteindelijk op zoek gaan naar een andere baan of voor zichzelf beginnen als onderwijsadviseur. En dat is natuurlijk zonde, omdat gedane investeringen dan niet renderen en de met masteropleidingen beoogde kwaliteitsverbetering uitblijft.

De mate van inzet van masteropgeleide docenten hangt sterk af van de staat van de leercultuur en innovatiecapaciteit binnen de school, en deze staat veelal nog in de kinderschoenen. Tegelijkertijd zouden masteropgeleiden een belangrijke rol moeten spelen bij het vormgeven van deze cultuur en capaciteit. Dit vereist proactief optreden van masteropgeleiden om erkenning, autonomie, voldoende tijd en middelen te verkrijgen voor het vervullen van hun rol (Consortium Tools voor Teamleren, 2022).

Als eerder aangegeven, zie ik in masteropgeleide docenten een belangrijk potentieel om samen onderzoekend werken betekenisvol te verknopen met de onderwijspraktijk. Binnen het project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' (Consortium Tools voor Teamleren, 2022) is een participatief actieonderzoek uitgevoerd naar hoe masteropgeleide teacher leaders (MTL's) samen onderzoekend werken aan duurzame onderwijskwaliteitsverbetering kunnen aanjagen.

De MTL's werkten aan drie belangrijke thema's, namelijk 1) het begeleiden van samen onderzoekend werken, 2) zelfzorg en 3) het bijdragen aan verticale en horizontale alignment in de organisatie. Verticaal alignment verwijst naar het afstemmen van werkzaamheden met de strategie van de schoolorganisatie en het management en visa versa. Verschillende belanghebbenden hebben verschillende belangen, maar hoe breng je als MTL deze belangen bij elkaar, waarbij je ook kan blijven werken aan zaken waarvoor je gemotiveerd bent? Horizontaal alignment verwijst naar afstemming met andere collega's, studenten en werkveldpartners; zij zijn allen betrokken in het primaire proces, vandaar 'horizontaal'. Alignment is daarmee niet een te bereiken eindtoestand, maar een blijvende dynamiek (Frissen et al., 2016).

Binnen elk van de drie genoemde thema's kon geschetst worden hoe MTL's zich al werkende kunnen ontwikkelen in interactie met de ontwikkeling van hun werkcontext (zie figuur 8). Deze drie continua zijn tevens illustratief voor een beweging richting een lerende cultuur waarin samen onderzoekend werken een vaste plek heeft. Ook Baan et al. (2023) vonden dat de verschuiving van invloed van micro- naar mesoniveau van docenten niet alleen afhankelijk is van individuele professionalisering, maar ook van organisatorische condities.



Figuur 8. Continua van het begeleiden van samen onderzoekend werken, het werken aan alignment en zelfzorg (Consortium Tools voor Teamleren, 2022, p. 14)

Door meer ervaring op te doen met het **begeleiden van samen onderzoekend werken** kan de MTL meer creativiteit en wendbaarheid ontwikkelen. Daarmee bedoel ik a) het adaptief (durven) hanteren van de methoden en technieken uit sociale wetenschappen om praktijkrelevant en 'gewoon goed onderzoek' meer met elkaar in lijn te brengen, b) het zelf ontwikkelen en uitproberen van creatieve methoden en hierop kritisch reflecteren en c) het uitbreiden van het repertoire om samenwerking met en professionele ontwikkeling van anderen te bevorderen. De MEd Leren en Innoveren wordt nogal eens gezien als 'een schaap met vijf poten' (Rozendaal et al., 2019). Mogelijke rollen van deze MEd zijn die van facilitator, onderzoeksleider, coach, RMA-monitor en onderwijskundig expert. Het is niet aan te raden dat een MTL zoveel rollen combineert. Verstandiger is dat een MTL een profilering kiest en anderen helpt om een complementaire rol op zich te nemen.

Ten aanzien van het **werken aan alignment** kunnen MTL's een rol spelen bij het verhelderen van praktijkvraagstukken en de beoogde probleemoplossingsstrategie met en voor belanghebbenden op verschillende systeemlagen, het bewaken van de planning en voortgang en het vasthouden en verbinden van langere ontwikkelingslijnen. Tevens kunnen zij een rol spelen bij het leggen van sociale verbindingen tussen belanghebbenden binnen en buiten de organisatie ten behoeve van verduurzaming van zowel de

opbrengsten uit samen onderzoekend werken als het proces ervan. Al werkende kan de MTL zo een meer informele inhoudelijk leiderschapspositie in de organisatie verwerven. Dit komt dan tot uiting in inzicht in (beleids)lijnen voor de langere termijn met betrekking tot onderwijs- en organisatieontwikkeling en de hiermee verbonden professionaliseringsagenda. Zij worden medevormgever van de koers en dragen er mede de verantwoordelijkheid voor.

Het thema **zelfzorg** is deels van een andere orde. Het betreft enerzijds het zelf staande blijven in een turbulente praktijk en anderzijds het bewust werken aan de eigen professionele groei. Het gaat om het maken van verstandige keuzes, bijvoorbeeld door te kiezen voor het aanpakken van projecten binnen de eigen zone van naaste ontwikkeling. Verder betreft zelfzorg het ontwikkelen en uitbouwen van de eigen professionele identiteit en rol en het (h)erkennen en benutten van de professionaliteit van anderen. Tot slot gaat het om een stukje zelfbescherming door zich te realiseren dat de echte kwaliteitsverbetering en de ontwikkeling richting een lerende schoolcultuur gewoon tijd kosten. Kortom, de verduurzaming van de eigen rol en eigen talenten, samen met het besef dat het niet vandaag af kan of moet zijn, en dat je het niet alleen kan en hoeft te doen.

2.8 Uitwerking in het lectoraat

Omdat het thema van het lectoraat Samen Onderzoekend Werken vooral methodisch van aard is, kan het lectoraat eigen projecten starten, maar kan het ook aansluiten bij onderzoek vanuit andere lectoraten en lokale experimenten binnen en buiten Kenniscentrum Talentontwikkeling en het Instituut voor Lerarenopleidingen (IvL). Voorwaarde is natuurlijk dat er sprake is van samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteitsverbetering.

Een belangrijk vraagstuk voor het lectoraat betreft hoe docenten(teams) het schip kunnen verbouwen terwijl het blijft varen. Anders geformuleerd, hoe docenten en andere belanghebbenden ondersteund kunnen worden in het samen onderzoekend werken aan verbeteringen van hun onderwijspraktijk, terwijl de onderwijsuitvoering gewoon doorgaat.

Zoals ik hiervoor heb aangegeven, is het belangrijk dat samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit beter wordt verankerd binnen het lerarenberoep en dagelijkse werkprocessen. Handelingskennis rondom dit vraagstuk kan mijns inziens het best worden ontwikkeld in co-creatie met docenten die al in ontwerpgroepen onderzoekend samenwerken aan een lokaal vraagstuk van onderwijskwaliteitsverbetering. Ik wil hierom bij dergelijke trajecten naast het monitoren van de progressie in het oplossen van het inhoudelijk vraagstuk, ook steeds het proces van samen onderzoekend werken en de aansturing ervan tot object van onderzoek maken.

Een project waarbinnen dit al gebeurt is MOZAIK (zie kader 9). Hierin werken verschillende

ontwerpgroepen in het primair en voortgezet onderwijs aan het vraagstuk hoe zij het zelfregulerend leren (ZRL) van hun leerlingen kunnen bevorderen. Zij worden hierbij lokaal ondersteund door een *teacher leader* (TL).

Naast interventies voor het bevorderen van ZRL, halen de ontwerpgroepen systematisch ervaringskennis op over samen onderzoekend werken. Voorbeelden van subthema's zijn: Welke aanpakken helpen om samen literatuur te gebruiken bij het ontwerpen van ZRL-interventies? Wat kan een ontwerpgroep het beste doen: samen hetzelfde vraagstuk oppakken of samen sparren over individuele vraagstukken? Hoe kan een TL het samen onderzoekend werken initiëren, begeleiden en/of faciliteren? Welke tools helpen hierbij? Et cetera. Deze inzichten dragen bij aan de groei van de *toolbox* met handelingskennis over (het bevorderen van) samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit, die het lectoraat beoogt door te ontwikkelen.

Kader 9.

Samen bouwen aan zelfregulerend leren van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs (MOZAIC)

Dit is een door regieorgaan SIA gehonoreerd RAAK-publiek-onderzoek. Het onderzoek vindt plaats in een onderzoekende samenwerking tussen Hogeschool Rotterdam en Stichting BOOR, Stichting LMC Voortgezet Onderwijs, Christelijke Scholengemeenschap Walcheren (CSW), Rotterdamse Vereniging voor Katholiek Onderwijs (RVKO), Westlandse Stichting Katholiek Onderwijs (WSKO), Thomas More Hogeschool, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN), Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en nascholing van de Universiteit Leiden (ICLON) en het Department of Psychology and Child Studies van de Erasmus Universiteit (DPECS).

Zelfregulerendleren (ZRL) omvat het zelf initiatieven nemen, doorzettingsvermogen tonen en adaptief het eigen leerproces vormgeven om eigen doelen te bereiken (Boekaerts & Corno, 2005; Winne, 2011; Zimmerman, 2013). Patrick Sins (2023) heeft laten zien dat er ruimschoots aanwijzingen zijn dat het vermogen om zelfregulerend te leren positief bijdraagt aan leerprestaties in het primair, voortgezet en hoger onderwijs.

Expliciete instructie is effectief bij het aanleren van strategieën met betrekking tot ZRL (cognitieve, metacognitieve en motivationele strategieën en gedrag). Expliciete strategie-instructie houdt in dat docenten een strategie expliciet aan lerenden uitleggen en voordoen ('modelleren'), een beroep doen op strategieën in onderwijsactiviteiten en in toetsing, hen erover bevragen en hierop feedback geven (vgl. Van der Vegt, 2022). In de onderwijspraktijk gebeurt dit echter nog zelden.

MOZAIC is een consortium van onderwijsprofessionals in primair en voortgezet

onderwijs en onderzoekers. De afkorting MOZAIC staat voor motivatie (als belangrijke motor achter zelfregulerend leren), zelfregulatie (als centrale focus), activerende didactiek (gericht op het activeren van ZRL), en interactie (tussen leraren en leerlingen, en tussen praktijk en wetenschap).

In de projectstructuur onderscheidt MOZAIC teacher leaders (TL's) die elk één of enkele ontwerpgroepen van leraren begeleiden, onderzoekers die samen met de TL's flankerend onderzoek uitvoeren (bijvoorbeeld cross-case analyses) en *critical friends*. De groep *critical friends* omvat zowel wetenschappers als leidinggevend/bestuurders van de participerende onderwijsinstellingen, die minimaal eenmaal per jaar de werkwijze en opbrengsten kritisch tegen het licht houden voor wat betreft wetenschappelijke kwaliteit en praktijkrelevantie.

De focus van MOZAIC ligt op het versterken van het handelen van leraren. De centrale onderzoeksvraag is dan ook: 'Hoe kunnen leraren in de bovenbouw van het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs worden toegerust om hun leerlingen effectief te ondersteunen bij het ontwikkelen en activeren van zelfregulerend leren?'

In de beantwoording van deze vraag hanteert MOZAIC een participatieve, ontwerp- en actiegerichte benadering. Leraren in ontwerpgroepen ontwikkelen aanpakken voor ZRL-vraagstukken die leerlingen in hun klas(sen) ervaren. Zij worden hierbij begeleid door een TL die met hen de stappen van een ontwerpcyclus doorloopt, wat inhoudt: het identificeren en doorgronden van praktijkvraagstukken, het ontwerpen van een prototype voor een aanpak, het uitproberen daarvan, het verzamelen van gegevens en het evalueren van de werking van het ontwerp.

Ten behoeve van het flankerend onderzoek (een vergelijkende gevalsstudie; Stake, 1995) worden, naast de concrete ontwerpen die in de ontwerpgroepen worden ontwikkeld en uitgeprobeerd, tal van andere 'artefacten' van het samen onderzoekend werken in de school verzameld. Ook worden door de aan de ontwerpgroepen gekoppelde onderzoekers tijdlijn-interviews (zie ook Beijaard et al., 1999; Consortium Tools voor Teamleren, 2022; Sannen, 1998; Sprenger et al., 2006; Teurlings & Uerz, 2009; Van Mierlo et al., 2010; Wielenga, 2012) gehouden met de gehele ontwerpgroep inclusief de TL. De interviews zijn gericht op het vinden van betekenisvolle momenten ten aanzien 1) het samen onderzoekend werken aan ZRL-gerelateerde vraagstukken en 2) het bevorderen van ZRL van leerlingen in de klas.

De verzamelde materialen en inzichten uit dit onderzoek dragen enerzijds bij aan de onderwijsontwikkeling en professionalisering op de participerende scholen in het kader van het bevorderen van ZRL bij leerlingen en anderzijds aan de ontwikkeling van transfereerbare ontwerprichtlijnen met betrekking tot ZRL-bevordering. Dit zijn richtlijnen die leraren ondersteunen bij het handen en voeten geven aan het expliciet bevorderen van zelfregulerend leren van leerlingen.





*Je kunt geen piano leren spelen
door een ander voor je te laten studeren*

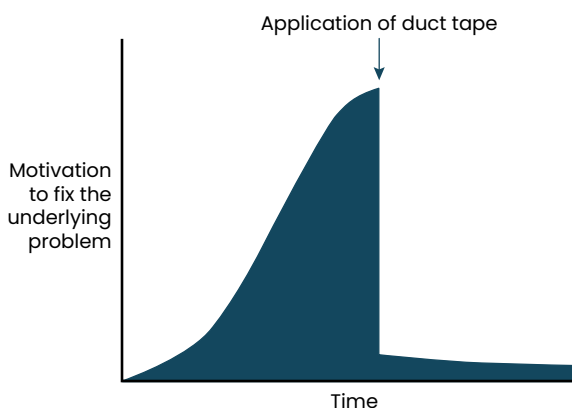
Jacquelien Bulterman (2023)

Onderzoeken

Een perfect geplande les valt volledig in het water als leerlingen ruziënd het lokaal binnenstormen; als een plantsoenendienstmedewerker besluit om een uur lang voor het raam heen en weer te rijden op een electromaaier; als ten gevolge van een pandemie het onderwijs van de een op de andere dag wordt verplaatst naar een online leeromgeving... Docenten dienen snel te kunnen reageren op tal van verschillende situaties, die zich op elk moment kunnen voordoen (Fullan, 2015).

Het vermogen van docenten om snel handelend op te treden, komt hen in de alledaagse praktijk goed van pas. Echter, eenzijdig leunen op dit vermogen kan hen hinderen wanneer zij te maken krijgen met taaie, complexe vraagstukken in hun beroepsuitoefening, zoals: Hoe draag je bij aan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van je studenten? Hoe ga je om met complottheorieën en extremistische ideeën van studenten in je klas? Hoe geef je nieuwe technologie en *artificial intelligence* een nuttige plek in je onderwijs?

Docenten schieten snel in het bedenken van oppervlakkige oplossingen terwijl het diepere, onderliggende probleem blijft bestaan. Alsof je een probleem oplost door het plakken van een stukje duct tape (zie figuur 9): het werkt voor het moment, maar motiveert niet om nog op zoek te gaan naar een echte oplossing. Een voorbeeld hiervan is het volledig verbieden van ChatGPT in het onderwijs, terwijl docenten ook weten dat dergelijke ontwikkelingen niet te stoppen zijn. Voor het vinden van duurzame oplossingen voor taaie vraagstukken is het nodig om een stap naar achter te kunnen, durven en mogen doen en de vertraging op te zoeken (Van den Berg, 2016; Van den Berg & Teurlings, 2019), om uiteindelijk tot duurzame oplossingen te komen.



Figuur 9. De motivatie om het onderliggende (lees: werkelijke) probleem aan te pakken, daalt drastisch na het aanbrengen van een 'quick fix', hier verbeeld met het aanbrengen van duct tape, een soort plakband dat uitermate geschikt is voor snelle noodreparaties (bron onbekend)

Psycholoog Kahneman (2013) toonde aan dat niet alleen docenten, maar mensen in het algemeen een voorkeur hebben voor snelle manieren van denken (onbewust, emotioneel en instinctief). In het dagelijks leven biedt dat vele voordelen en het is regelmatig hun redding. Snel denken kan echter ook leiden tot vooringenomenheid (bias) gebaseerd op te weinig, eenzijdige of verkeerd geïnterpreteerde informatie. Dit kan leiden tot verkeerde conclusies en oplossingen (Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, 2023). Traag denken daarentegen is bewust, intentioneel en grotendeels rationeel. Het kost tijd en moeite, maar het vergroot sterk de kans dat de conclusies meer valide zijn en de oplossingen duurzamer. Snel en traag denken kunnen ook hand in hand gaan: een situatie die in het moment om snel handelen vraagt, kan op een later moment aan nadere inspectie/reflectie onderworpen worden.

Onderzoek doen is een manier om de vertraging op te zoeken. Sommigen maken hier hun beroep van. Echter, bij onderzoekend werken gaat het er in de eerste plaats om de vraag hoe onderwijsprofessionals zónder primaire onderzoekstaak, zélf tot duurzame oplossingen voor hun praktijkvraagstukken kunnen komen.

De Bolognaverklaring uit 1999 en de daaruit volgende invoering van de bachelor-masterstructuur in het hbo heeft de aandacht voor onderzoek in het hbo vergroot. Het betekende een cultuuromslag van 'een pure onderwijsinstelling naar een combinatie van onderwijs en praktijkgericht onderzoek' (Van Katwijk et al., 2019, p. 330). Bij die nieuwe vormgeving van het onderwijs werd voorbijgegaan aan het gegeven dat onderzoeksactiviteiten van praktijkprofessionals ten behoeve van hun beroepsuitoefening of hun eigen concrete beroepspraktijk van een andere aard zijn dan die van onderzoekers die praktijkgericht onderzoek uitvoeren, zoals lectoren (Munneke & Rozendaal, 2023). Gevolg hiervan was dat – met het universitair onderwijs als voorbeeld – in eerste instantie studentonderzoek op het hbo langs een 'academische onderzoekslat' werd gelegd. Methodische grondigheid prevaleerde daarmee boven praktische relevantie (Schilder et al., 2019). Studenten aan de lerarenopleidingen doorliepen en verantwoordden de stappen van de onderzoekscyclus, maar het antwoord op hun onderzoeksvraag bood hun op die manier zelden diepere inzichten in het leren van hun leerlingen en/of nieuwe handelingsperspectieven (Rozendaal et al., 2023). Zowel opleiders als studenten ervoeren onderzoek dan ook als beroepsvreemd (Van Katwijk et al., 2019). Het zou anders zijn als het 'waartoe' van onderzoek doen helderder in beeld is.

3.1 Doelen van onderzoek

Voor praktijkprofessionals is onderzoek doen nooit een doel op zichzelf (vgl. Brouwer et al., 2021). Ook als 'onderzoek door docenten' binnen een organisatie wordt gepropageerd, is het van belang om helder te krijgen met welk doel een docentonderzoek uitgevoerd moet worden. Professionele profilering van collega's op 'onderzoek doen' zonder inhoudelijk thema moet mijns inziens ook vermeden worden omdat *windowdressing* op de loer ligt. Er dient altijd een verbinding gemaakt te worden met een inhoudelijk thema gerelateerd aan onderwijskwaliteit, tenzij de docent zich wil bekwamen in het onder-

steunen van andere onderzoekende praktijkprofessionals in het team of als de docent een academische carrière nastreeft. Dan is dát het doel dat professionaliseren in onderzoek doen betekenisvol maakt.

In het *practice-based research impact model for evaluation* (PRIME) laten Greven en Andriessen (2019) zien dat praktijk(gericht) onderzoek kan leiden tot kennis-, product-, persoons- en systeemontwikkeling. Daarbij is het niet óf/óf; praktijk(gericht) onderzoek kan meerdere doelen tegelijk dienen.

Onderzoek levert altijd **kennis** op. Als aangegeven in hoofdstuk 1 ligt in samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit de focus op de ontwikkeling van handelingskennis. In een transformatieve praktijk waarin praktijk- en onderzoeksprofessionals samenwerken, is het voorstelbaar dat die twee soorten professionals onderhandelen om zowel tot praktijkverbetering als kenniscreatie te komen. **Producten** zijn concrete opbrengsten van een ontwerpproces. Losse (2016) onderscheidt verschillende categorieën van (beroeps)producten, namelijk de analyse, het advies, het ontwerp, het fabricaat en de handeling. Een analyse is bijvoorbeeld een beschrijving, vergelijking, definitie, voorspelling of bewijsvoering. Een advies is een scenario voor probleemoplossing of een verbetering via een interventie. Een ontwerp is een blauwdruk voor een proces, tool of artefact, die bijdraagt aan het bereiken van een doel. Een fabricaat is de realisatie van een ontwerp. Een handeling betreft een professionele interactie of gedrag. Bij **persoonsontwikkeling** gaat het om individueel leren, waarbij de persoon nieuwe vaardigheden en/of attitudes opdoet. Bij **systeemontwikkeling** gaat het om collectief leren, waarbij bijvoorbeeld werkwijzen binnen een team veranderen.

Persoons- en systeemontwikkeling betreffen daadwerkelijke veranderingen in het praktijkhandelen. Bij samen onderzoekend werken zou mijns inziens steeds van beide sprake moeten zijn. De waarde van onderzoek van betrokkenen 'komt [dan] tot uiting in hoe het onderzoek de toekomst voor hen veranderd heeft' (Gergen, 2022). Een belangrijke notie hierbij is dat wanneer men probeert om concreet in te grijpen in sociale systemen, deze vaak ingewikkelder blijken dan aanvankelijk gedacht (zie kader 10 voor een voorbeeld). Ook kunnen tot dan toe verborgen dynamieken aan het licht komen (Van Turnhout et al., 2023). Oftewel 'als we gaan bezemen, zien we het stof' (Zandee in Van Lieshout et al., 2021, p.159). Diepgaand begrip van de (werking van de) praktijk is van essentieel belang om tot verbetering te komen.

Kader 10.

Betekenisvolle interactie uitlokken tussen studenten in online breakout rooms

Louwerse et al. (2023) hebben een *lesson study* uitgevoerd met drie iteraties, waarin zij probeerden om de welbekende GIPS-principes van samenwerkend leren – GIPS staat voor: gelijke deelname, individuele aanspreekbaarheid, positieve

wederzijdse afhankelijkheid en simultane actie (Kagan & Kagan, 2010) – bij studenten uit te lokken in online *breakout rooms* (online vergaderruimtes met subgroepen). De opzet van de opdracht was dat studenten elkaar bij het ontwerpen van taallessen zouden adviseren op het gebied van (vak)didactische kwaliteit en de inzet van onderwijsleertechnologie.

Wat aanvankelijk niet zo ingewikkeld leek, bleek in de (online) praktijk een stuk complexer. Observatie en schriftelijke bevraging van studenten tijdens de drie iteraties gaven steeds aanleiding tot het introduceren van nieuwe interventies of het aanscherpen van interventies, zoals roldistributie en het ‘scripten’ van de samenwerking (zie Kollar et al., 2006; Strijbos & Weinberger, 2010) en de (voorberedings)opdracht.

Tijdens observaties in de breakout rooms bleek bijvoorbeeld meermaals dat 1) te veel samenwerkingstijd opging aan discussie over de bedoeling van de (toch uitvoerig uitgelegde) opdracht, 2) het nogal eens ontbrak aan ‘etiquette’ in de breakout room, camera’s bleven bijvoorbeeld uit tijdens een groepsgesprek, er werd gegeten of ingebeld vanuit de auto of vanaf een bushalte, 3) studenten zich onvoldoende verdiepten in de vraag en context van degene die ze moesten adviseren, waardoor de waarde van de gegeven adviezen beperkt bleef, 4) studenten lang niet altijd goed voorbereid deelnamen aan de les en 5) studenten wél verhelderende vragen stelden en elkaar complimenten gaven, maar zelden concrete, kritische of originele bijdragen leverden aan elkaars werk.

Het samen onderzoekend werken leverde de participanten meer inzicht op in hoeveel doordenking en voorbereiding eigenlijk nodig is om samenwerkend leren succesvol te maken, zeker in een online lessituatie. Ook vergrootte het hun didactisch repertoire. Goede doordenking is bijvoorbeeld nodig voor de optimale detaillering van de opdracht, zodat deze voldoende ondersteunend is maar er geen sprake is van ‘overscripting’. Daarnaast groeide het besef bij de deelnemers dat aandacht voor samenwerkend leren zich pas op termijn terugbetaalt in effectief gebruikte lestijd. Dit komt doordat studenten ervaring moeten opdoen met didactische structuren gericht op samenwerkend leren voordat ze deze min of meer hebben geïnternaliseerd.

3.2 Onderzoekend vermogen van onderwijsprofessionals

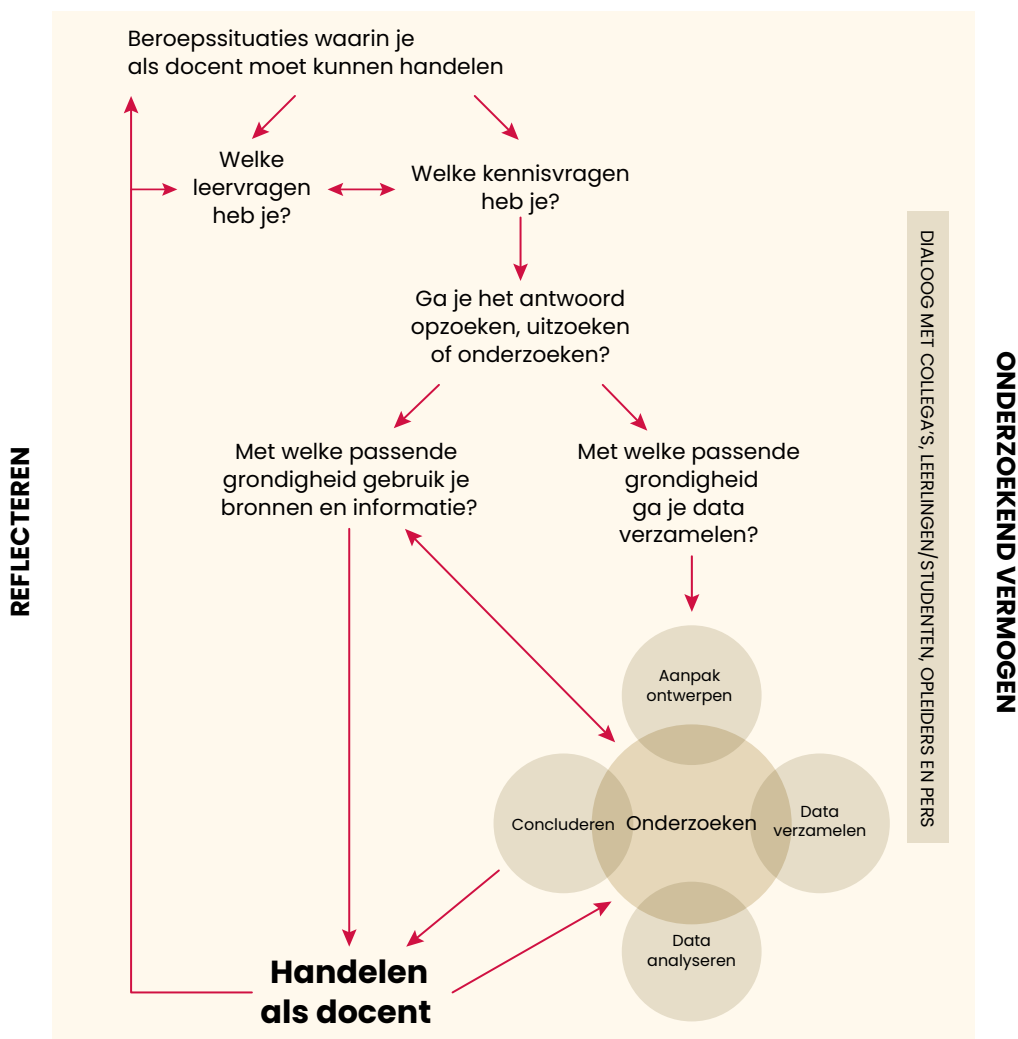
Onderzoek-als-project impliceert dat de onderzoekscompetentie slechts af en toe ‘aangezet’ hoeft te worden (*inquiry-as-project*). Echter, wanneer de onderzoekscompetentie betekenisvol verbonden is met de beroepsuitoefening, speelt deze doorlopend een rol naast andere professionele competenties; dan is er sprake van *inquiry-as-stance* (Cochran-Smith & Lytle, 2009). In het concept ‘onderzoekend vermogen’ komt deze verbinding met de beroepsuitoefening tot uiting. Aan de duiding van het concept ging echter wel een geschiedenis vooraf.

De HBO-raad (tegenwoordig Vereniging Hogescholen) sprak in 2009 de ambitie uit dat de hbo's professionals met 'onderzoekend vermogen' zouden afleveren, maar wat hier precies onder verstaan werd, was nog nauwelijks gedefinieerd en wetenschappelijk onderbouwd (Van Katwijk et al., 2019). Aanvankelijk werd onderzoekend vermogen door Andriessen (2014) gedefinieerd als een competentie met drie componenten, namelijk 'onderzoekende houding aannemen', 'kennis uit onderzoek van anderen toepassen' en 'zelf onderzoek doen'. Anno nu blijkt dat deze definitie nog (te) veel vragen onbeantwoord laat en te weinig handvatten biedt voor het centraal stellen van praktijkprocessen.

Zonder de intentie om de enige juiste of beste definitie van onderzoekend vermogen op te leveren, maar wel om concreter dan voorheen richting te geven aan een didactiek van onderzoekend vermogen – pragmatische validiteit (Munneke, 2023) –, hebben Munneke et al. (2022) pogingen ondernomen om met behulp van een conceptanalyse tot herdefiniëring te komen, met een aantal kernelementen. Volgens hen kunnen professionals met onderzoekend vermogen:

- in het werk momenten waarnemen en verwoorden waar adequate (handelings) kennis ontbreekt en hieruit kennisvragen formuleren;
- bewust en onderbouwd een beslissing nemen over de gewenste mate van grondigheid voor het beantwoorden van een kennisvraag. Op basis van relevantie en contextuele factoren (hoeveel zekerheid en daarmee validiteit en betrouwbaarheid is nodig/wenselijk?) wordt een keuze gemaakt uit drie modi: 1) **opzoeken** (wanneer vragen zich lenen voor snelle beantwoording), 2) **uitzoeken** (door verschillende bronnen die er al zijn, met elkaar te vergelijken) en 3) **onderzoeken** (wanneer eigen systematische dataverzameling nodig is);
- de binnen de eigen context gecreëerde (handelings)kennis bruikbaar maken voor en mét anderen in die context.

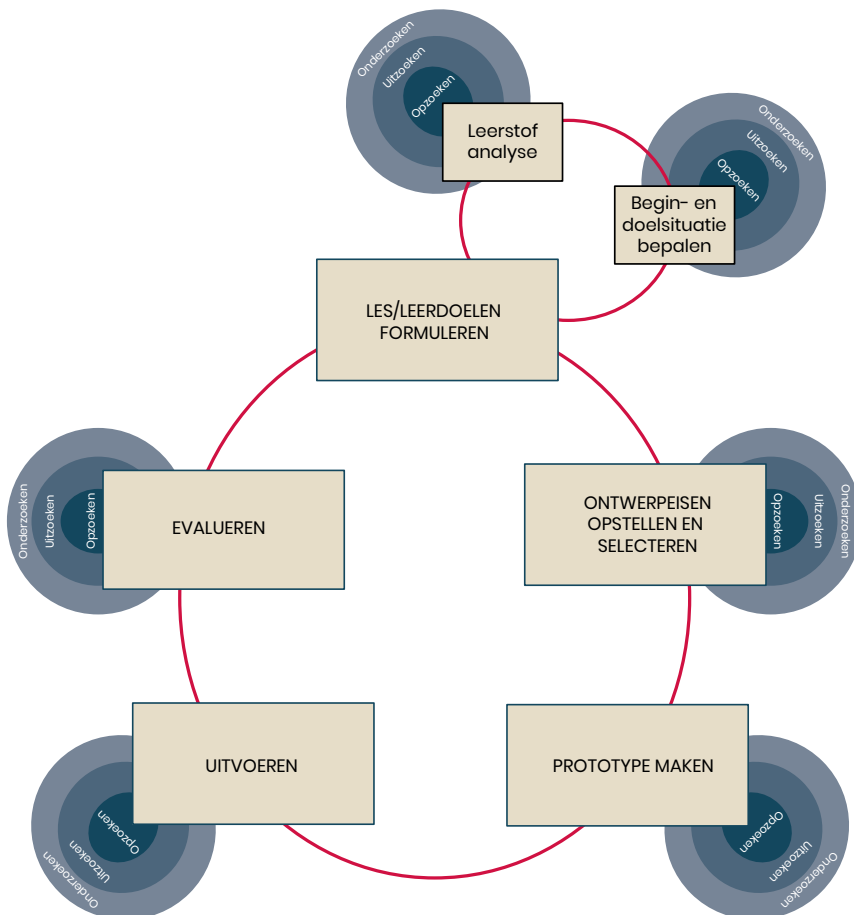
Hieruit volgt dat onderwijsprofessionals die hun onderzoekend vermogen inzetten, meer nodig hebben dan alleen academische vaardigheden en technische onderzoeksvaardigheden. Ten eerste hebben ze reflectief vermogen nodig om kritisch naar de eigen beroepspraktijk en het eigen handelen te kijken, om tot leervragen te kunnen komen. Uit deze leervragen kunnen vaak meerdere kennisvragen worden afgeleid, die betrekking hebben op theorie dan wel de (eigen) praktijk. Vervolgens maakt de professional de afweging welke mate van grondigheid gewenst en haalbaar is om tot antwoorden op deze kennisvragen te kunnen komen. Het herhaaldelijk maken van een afweging tussen de drie modi van grondigheid (opzoeken, uitzoeken of onderzoeken) doet een beroep op het zelfregulerend vermogen (zie Zimmerman, 2013) van de professional. Het bruikbaar maken van de opgedane kennis (dat wil zeggen: van de antwoorden op de kennisvragen) voor het praktijkhandelen, doet een beroep op innoverend vermogen. De hier beschreven leercyclus met onderzoekend vermogen is gevisualiseerd in figuur 10.



Figuur 10. Leercyclus met onderzoekend vermogen (Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, 2023, p. 31)

Deze benadering van onderzoekend vermogen maakt dat niet langer een onderzoekscyclus centraal komt te staan, maar praktijk- of werkprocessen. In dergelijke processen doen zich voortdurend kennisvragen voor, die met meer of mindere mate van methodische grondigheid beantwoord kunnen worden, waarna vervolgstappen kunnen worden gezet. In figuur 11 is dit visueel gemaakt voor het werkproces van 'ontwerpen van een lessenserie'. Bijvoorbeeld bij een leerstofanalyse kan soms simpelweg worden opgezocht wat leerlingen op een bepaald niveau zouden moeten kunnen en kennen. Zo zijn de niveaus van taalvaardigheid op te zoeken in het Europees

Referentiekader voor de Talen (SLO, z.d.). Voor nieuwe gebieden, bijvoorbeeld digitale geletterdheid, kan de kennisvraag wat leerlingen zouden moeten leren, aanleiding zijn tot uitzoekwerk, of zelfs eigen onderzoek.



Figuur 11. Onderzoekend vermogen in een ontwerpcyclus (Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, 2023, p.122)

INTERMEZZO Implicaties van het concept ‘onderzoekend vermogen’ voor het curriculum van de tweedegraadslerarenopleiding

Ik schets hier de implicaties van het concept ‘onderzoekend vermogen’ voor het curriculum van de tweedegraadslerarenopleiding. Dat doe ik aan de hand van 1) een samenvatting van het hoofdstuk van Munneke en Rozendaal (2023) met de titel ‘Toetsen van onderzoekend vermogen van professionals’ uit het boek *Toetsen in het hoger onderwijs* en 2) de integrale tekst van het ‘Kader onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar’ als gepubliceerd in het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (Rozendaal et al., 2023).

Samenvatting van ‘Toetsen van onderzoekend vermogen van professionals’

Het ontwikkelen van het vermogen om op methodisch-systeematisch wijze kennisvragen aan te kunnen pakken (het doel), wordt vaak ten onrechte gelijkgeschakeld aan het doen van een onderzoek (het middel). Mogelijk komt dit voort uit de versterkte onderzoeksfunctie van het hbo in de vorm van de lectoraten. Maar het onderzoek van lectoraten verschilt wezenlijk van het onderzoek dat studenten moeten kunnen doen. Lectoren dienen praktijkgericht onderzoek uit te voeren, waarbij de vraagstellingen wel voortkomen uit concrete praktijksituaties en de resultaten van het onderzoek direct bijdragen aan concrete praktijksituaties (Andriessen, 2014), maar waarvan de opbrengsten een zekere generaliseerbaarheid of bredere toepasbaarheid moeten hebben. Studenten moeten echter hun *eigen* praktijk kunnen onderzoeken, waarbij de vraag ‘Werkt mijn werk?’ centraal staat.

Met de nieuwe definitie van Munneke et al. (2022; zie paragraaf 3.2) wordt onderzoekend vermogen sterk verknoopt met beroepshandelen. Dit heeft de volgende implicaties voor het curriculum en de toetsing.

Onderwijs en toetsing zijn gebaseerd op een expliciete visie op de plaats die onderzoekend vermogen inneemt in het gehele beroepsprofiel. Dit bepaalt wat een student in een zeker domein zou moeten kennen en kunnen; de invulling die aan onderzoekend vermogen wordt gegeven, kan dus per opleiding verschillen.

Onderzoekend vermogen zou niet aangeleerd en getoetst moeten worden als aparte leeruitkomst of binnen één specifieke beroepstaak, maar als generieke competentie die in alle beroepstaken en -rollen van de (aankomende) professional tot uiting zou kunnen en moeten komen.

Technische onderzoeksvaardigheden blijven onverminderd van belang en zouden ook een duidelijke plaats in het curriculum moeten krijgen (maar wel *just-in-time* en in de context van een gehele leertaak). Echter, de ruggengraat van het curriculum zou gevormd moeten worden door authentieke beroepstaken, waarin studenten hun competenties – waaronder onderzoekend vermogen – inzetten. Analoog aan het ZelCom-model (Bulthuis, 2013) zouden beroepstaken gedurende de opleiding moeten toenemen in complexiteit, terwijl de hoeveelheid ondersteuning/begeleiding afneemt.

Toetsing zou zich moeten richten op de kwaliteit van het proces dat een professional

doorloopt bij het aanpakken van kennisvragen, in plaats van op de kwaliteit van het onderzoek.

Voorschrijven van stappen hierbij is een aantasting van de authenticiteit van de professionele taak, de mate van zelfregulatie die studenten (kunnen) laten zien en daarmee de mate van onderzoekend vermogen die zijn kunnen laten zien.

Wanneer beroepstaken en de inzet van onderzoekend vermogen hierbij in het curriculum inderdaad centraal staan, is een eigenstandig onderzoeksproject niet meer nodig; ook wel *inquiry-as-stance* versus *inquiry-as-project* (Cochran-Smith & Lythe, 2009).

Een dergelijke benadering kan leiden tot een herhaalde toetsing (met een verglijden van formatieve naar summatieve toetsing) van de drie kernelementen van onderzoekend vermogen gedurende alle leerjaren, mogelijk zelfs aan de hand van één en dezelfde rubric, van tijd tot tijd aangevuld met een criteriumgericht interview.

De vraag blijft echter wat van een student verwacht mag worden op het eindniveau van een *associate degree*-, bachelor- en masteropleiding. Het is daarbij waken voor een 'theezakjesmodel': het onderzoekend vermogen dat op 'lagere' opleidingsniveaus gevraagd wordt, mag niet een aftreksel zijn van wat aan onderzoekend vermogen op 'hogere' opleidingsniveaus gevraagd wordt. Omdat onderzoekend vermogen als generieke competentie tot uiting moet komen in de professionele context, is het wederom beter als het beroepsprofiel leidend is bij het beantwoorden van deze vraag (Andriessen et al., 2017; Spiering et al., 2020).

Helderheid kan voortvloeien uit een professionele dialoog over wat men professionals gezien het moment in hun carrière, hun cirkel van invloed (Covey, 2010) en de profilering van de opleiding in de praktijk graag ziet doen. Structurering van een dergelijke dialoog naar de kernelementen van onderzoekend vermogen kan hierbij houvast geven.

Kader onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar op bachelorniveau

Aan het eind van bovenstaande samenvatting wordt gesproken over de professionele dialoog. Deze dialoog kan ook vormgegeven worden via een iteratief beschrijvend onderzoek, waaraan opleidingen van verschillende onderwijsinstellingen deelnemen. Rozendaal et al. (2023) hebben een dergelijk onderzoek uitgevoerd voor startbekwame tweedegraadsleraren. Dit heeft geleid tot een referentiekader dat enerzijds weergeeft over welke aspecten van het eindniveau een zekere mate van consensus bestaat en anderzijds ruimte laat voor opleidingen om een eigen *couleur locale* toe te voegen. Dit 'Kader onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar op bachelorniveau' omschrijft vier kernelementen van onderzoekend vermogen.

1. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen nemen waar op welke momenten in hun werk adequate kennis (zoals handelingskennis) ontbreekt.

In de carrièrefase waarin de startbekwame leraar zich bevindt, richt zijn of haar belangrijkste invloed zich op het leren van de leerlingen/studenten die aan hem of haar zijn toevertrouwd in een klasse- of andere leersituatie. Onderzoeksprojecten

waarmee de startbekwaamheid op bachelorniveau wordt aangetoond, bevinden zich daarom op dit microniveau.

In de onderwijspraktijk doen leraren dagelijks ervaringen op met (het bevorderen van) het leren van leerlingen of studenten. Van tijd tot tijd geven deze ervaringen aanleiding om het eigen pedagogisch-(vak)didactisch handelen te heroverwegen. Het kan zijn dat er iets niet goed gaat of knelt, dat er iets onwenselijk of onaanvaardbaar is, of dat er iets gemist wordt. Het kan ook zijn dat er iets beter kan, dat iets zo succesvol is of lijkt, dat het breder ingevoerd zou moeten worden, of dat er nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen/belangen zijn die om verandering van pedagogisch en/of (vak)didactisch handelen vragen.

Dit soort situaties geeft aanleiding om te reflecteren op het eigen pedagogisch en/of (vak)didactisch handelen: de startbekwame leraar zet vraagtekens bij wat hij/zij al denkt te weten of te kunnen (vgl. Bruggink & Harinck, 2012). Bij het beantwoorden van zulke leer/professionaliseringsvragen is de leraar en zijn of haar handelen zelf het object van onderzoek. Onderzoek wordt zo een professionaliseringsstrategie (vgl. Bolhuis, 2012).

De startbekwame leraar bevindt zich niet op een eiland. De leervraag die wordt aangepakt om startbekwaamheid aan te tonen, zou daarom ook door team- of vakgenoten als relevant herkend moeten worden. Zo kan de startbekwame leraar, in potentie, een bescheiden bijdrage leveren aan schoolontwikkelingspunten, een lopende discussie in de school, of deze discussie initiëren. De mate waarin dit uiteindelijk lukt, hangt af van de mogelijkheden van de context, zoals de openheid en veranderbereidheid van de betreffende context. Succes hierin is geen indicator van startbekwaamheid. Het duiden van succes of het uitblijven hiervan wel.

Aan leervragen van onderwijsprofessionals zijn verschillende kennisvragen te ontleen; het object van onderzoek ligt dan buiten de leraar. Kennisvragen kunnen zowel de theorie als de praktijk betreffen. Tevens kunnen ze betrekking hebben op het duiden van de bestaande situatie, nieuwe ontwikkelingen of vernieuwd pedagogisch-(vak)didactisch handelen (zie Tabel 1).

Tabel 1. Voorbeelden van kennisvragen met betrekking tot theorie en praktijk versus de bestaande situatie en vernieuwd handelen op microniveau.

	Bestaande of nieuwe situatie	Vernieuwd handelen
<i>Theorie</i>	Wat wordt verstaan onder wiskundig redeneren?	Hoe kun je als leraar het wiskundig redeneren van leerlingen bevorderen?
	Wat wordt verstaan onder begrijpend lezen?	Hoe helpt het aanleren van leesstrategieën om begrijpend lezen bij leerlingen te bevorderen?
	Wat wordt verstaan onder het concept 'positieve gezondheid' dat in de zorg steeds vaker het uitgangspunt voor professioneel handelen is?	Hoe kan ik studenten opleiden voor een zorgberoep, uitgaande van het concept positieve gezondheid?
<i>Praktijk</i>	In hoeverre zijn mijn leerlingen bekwaam in het wiskundig redeneren?	Hoe kan ik de effectiviteit vergroten van mijn huidige aanpak om wiskundig redeneren van mijn leerlingen te bevorderen?
	Welke problemen ervaren mijn leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen?	Hoe draagt het oefenen met leesstrategieën bij aan de vaardigheid in begrijpend lezen van mijn leerlingen?
	Welke consequenties heeft werken vanuit positieve gezondheid voor het denken en handelen van zorgprofessionals in opleiding?	Welke leeractiviteiten dragen bij aan een beter begrip van het concept positieve gezondheid en het ontwikkelen van daarbij passende beroepsvaardigheden?

2. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen beslissen hoe zij op basis van relevantie en context om willen gaan met deze ontbrekende kennis.

Het antwoord op kennisvragen kan soms worden opgezocht of uitgezocht; soms is eigen onderzoek in de (eigen) praktijk nodig. In het laatste geval is systematische dataverzameling nodig.

Het onderzoekend vermogen van een startbekwame leraar houdt in dat deze de juiste kennisvragen kan stellen naar aanleiding van een praktijkvraagstuk. Praktijkonderzoek heeft dan betrekking op (a) het begrijpen van de bestaande of nieuwe situatie met betrekking tot dat vraagstuk en (b) het ontwerpen en uitproberen van vernieuwd handelen om deze situatie (ten goede) te beïnvloeden.

Om de juiste leervragen te kunnen stellen, is het doorgronden van het onderliggende praktijkvraagstuk essentieel. Het is daarom van groot belang dat een startbekwame leraar in staat is om praktijkvraagstukken te duiden door eigen opvattingen ter discussie te stellen. De leraar doet dit door middel van het verkennen van relevante theorie en het methodisch-systeematisch ophalen van perspectieven van direct betrokkenen (bijvoorbeeld leerlingen en vakgroepgenoten) en die met elkaar te confronteren. Dit proces van vraagverheldering kan gezien worden als een eerste onderzoekscyclus.

Wanneer de startbekwame leraar voldoende inzicht heeft in de bestaande of nieuwe situatie, kan worden nagedacht hoe vorm kan worden gegeven aan vernieuwd pedagogisch en/of (vak)didactisch handelen. Omdat het beroep van leraar een handelend beroep is, dient voor het aantonen van het eindniveau van startbekwame leraren altijd sprake te zijn van het (her)ontwerpen, uitproberen en evalueren van vernieuwd handelen in de eigen context.

3. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen beantwoorden een onderzoeksvraag op systematische, methodische manier met een bij de context passende grondigheid.

Zowel het verkennen van het onderliggende vraagstuk als het ontwerpen en evalueren van vernieuwd handelen gebeurt 'evidence-informed'. Deze term verwijst naar het professioneel handelen op basis van inzichten uit theorie en praktijk (Van Rossum et al., 2020).

Over het type en de hoeveelheid theorie die een startbekwame leraar moet kunnen hanteren, is veel discussie. Op bachelorniveau zijn bronnen waarin wetenschappelijke inzichten al (deels) vertaald zijn naar het handelen in de beroepspraktijk goed bruikbaar en passend. De hoeveelheid bronnen is niet zaligmakend; de mate waarin bronnen nieuwe inzichten verschaffen ten aanzien van effectief praktijkhandelen des te meer. In het proces van vraagverkenning, ontwerpen, en evalueren van de uitwerking van de aanpak in de praktijk laat de startbekwame leraar een methodisch-systematische werkwijze zien die zich kenmerkt door consistent redeneren, transparantie, triangulatie, explicitering en onderbouwing van gemaakte (methodologische) keuzes, en ethisch handelen.

Gezien de relatief kleine omvang van de onderzoeksgroep ('de klas' als referentiepunt) ligt de nadruk op het verzamelen en analyseren van kwalitatieve gegevens, al dan niet aangevuld met kwantitatieve gegevens die worden geanalyseerd met een afgebakend repertoire aan beschrijvende statistiek. De startbekwame leraar kan gebruik maken van bestaande instrumenten of deze zelf ontwikkelen. De passendheid van het instrumentarium bij het doel en de context bepaalt de kwaliteit ervan.

4. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen maken het resultaat uit onderzoek bruikbaar binnen de eigen beroepssituatie.

Methodisch-systematisch verkregen antwoorden op kennisvragen voeden vervolgens het reflectieproces: doordat de startbekwame leraar nieuwe theoretische kennis en praktijkkennis heeft opgedaan, heeft hij/zij (als het goed is) nieuwe handelingsperspectieven verworven en/of het eigen pedagogisch/(vak)didactisch repertoire uitgebreid. Reflectie op deze nieuwe handelingsperspectieven kunnen leiden tot een nieuwe cyclus van praktijkonderzoek en reflectie.

Een beroepsproduct/beroepshandelen is bij voorkeur volledig authentiek en bevat geen elementen die exclusief zijn voor de opleiding (zie Andriessen et al., 2017; Losse, 2018). Als aanvullende eis kan de opleiding een opleidingsproduct vragen waarin de student bijvoorbeeld gemaakte keuzes expliciteert en onderbouwt (vgl. Andriessen et al., 2017). Een beroepsproduct hoeft niet een volledig uitontwikkeld en beproefd onderwijs(her)ontwerp te zijn. Het ontwerp dient vooral als vehikel voor het leren van de student.

Opgedane inzichten worden, minstens ter inspiratie, gedeeld met betrokkenen met als doel de dialoog over het vernieuwde handelen te voeren en de doorwerking te bevorderen. Een presentatie of workshop over opgedane inzichten aan de vakgroep of het team kan volstaan.

3.3 De modus ‘onderzoeken’

Wanneer docenten (teams) samen een complex praktijkvraagstuk aanpakken, krijgt dit toch vaak weer de vorm van een project. Binnen zo'n project moet het praktijkproces centraal blijven staan en maken docenten beredeneerde keuzes met betrekking tot de gepaste grondigheid waarmee de kennisvragen die zich tijdens het project voordoen, worden beantwoord. In de weg naar verbeterd handelen kunnen alle mogelijke types kennisvragen voorbijkomen: definiërende, beschrijvende, vergelijkende, evaluerende, verklarende en ontwerpende vragen.

Wanneer binnen een project voor de beantwoording van een kennisvraag de modus ‘onderzoeken’ nodig is, moet hierbij een passende methodische benadering gekozen worden, die ook haalbaar is in de context. Door per kennisvraag te kiezen voor een passende methodische aanpak, kan in de ogen van sommige onderzoeksprofessionals een paradigmatisch spanningsveld ontstaan.

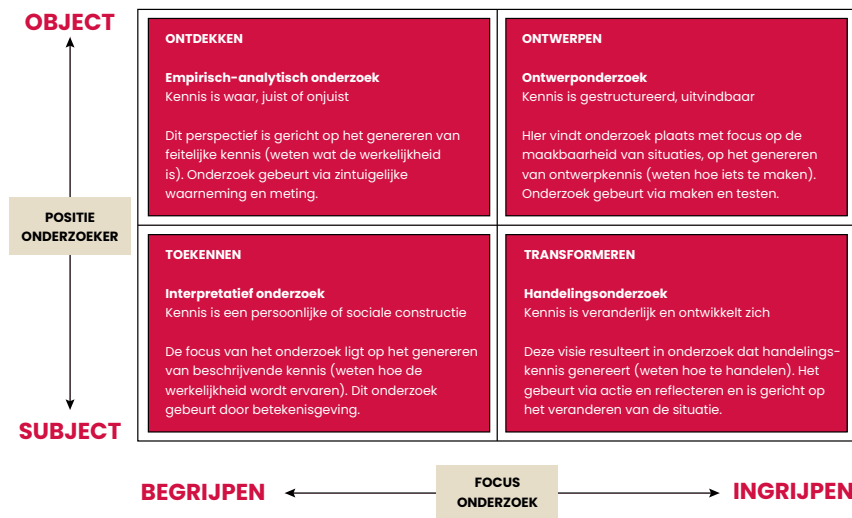
In mijn visie is een dogmatische stellingname niet productief. Ik zie het als volgt. Praktijkprofessionals denken en werken idealiter in ontologisch, epistemisch en ethisch opzicht vanuit een pragmatisch onderzoeksparadigma⁴ (zie Lincoln & Guba, 2000), maar kiezen per kennisvraag bewust voor een methodische aanpak op basis van passendheid bij de kennisvraag en haalbaarheid in de context (zie ook Spierings et al., 2020). Ik ben dan ook geen voorstander van het laten meewegen van persoonlijke voorkeuren van de (docent)onderzoeker (bijvoorbeeld voor kwantitatieve dan wel kwalitatieve dataverzamelmethode) bij het bepalen van een passende aanpak, omdat dat de validiteit van het antwoord op de kennisvraag vermindert.

Het vierkwadrantenmodel van Van der Auweraert en Hommersom (2018) helpt om dit verder te verduidelijken. Zie figuur 12. Het model biedt een overzichtelijk beeld van verschillende onderzoeksbenaderingen. Het kent twee dimensies, namelijk het begrijpen van de staande werkelijkheid versus het ingrijpen in die werkelijkheid, en de positionering van de onderzoeker als toeschouwer ('object') of als deelnemer ('subject').

Het uitgangspunt van projecten gericht op het oplossen van een praktijkvraagstukken zou mijns inziens altijd het denken en werken vanuit het kwadrant rechtsonder ('transformeren') moeten zijn. In de weg naar vernieuwd handelen kunnen benaderingen uit de andere kwadranten wel heel nuttig zijn. Een methodische aanpak uit de empirisch-analytische traditie kan in (grote hoeveelheden) studentgegevens patronen en relaties zichtbaar maken die voor het menselijk oog verborgen blijven. Dit kan heel interessant zijn voor scholen die veel gegevens over deelnemers verzamelen, bijvoorbeeld via een leerlingvolgsysteem of onderwijsinformatiesysteem. Een methodische aanpak uit de interpretatieve traditie kan dieper begrip opleveren van de

4 In het pragmatisch paradigma worden praktijk en theorie beschouwd als onafscheidelijk verbonden. Een theorie is 'waar' wanneer deze in de praktijk succesvol is. Kennis wordt daarom beoordeeld op basis van haar praktische toepasbaarheid. Theorie en praktijk vormen een hechte eenheid, net als denken en handelen.

manier waarop betrokkenen de staande of veranderende praktijk en de uitdagingen hierbinnen duiden. Kortom, aanpakken uit de empirisch-analytische en interpretatieve tradities kunnen beide leiden tot een scherper beeld van de bestaande situatie ('begrijpen'), voordat (opnieuw) wordt overgegaan tot 'ingrijpen' (zie ook kader 11).



Figuur 12. Vierkwadrantenmodel voor onderzoek (Van der Auweraert & Hommersom, 2018, p. 16-17)

Kader 11. Enkele onderzoeksvormen waarin sprake is van 'ingrijpen'

Selfstudy

Deze vorm van zelfonderzoek heeft het ondersteunen van de eigen professionalisering tot doel. De onderzoeksvraag bij self study komt voort uit de eigen praktijk van de docent en heeft diens interesse; het fascineert. De basis kan liggen in uitdagingen met betrekking tot het leren van studenten en/of eigen ontwikkeldoelen. Vervolgens wordt er een relatie gelegd tussen het onderzoeks-onderwerp en relevante literatuur. Hierna bepaalt de docent nieuwe of bijgestelde pedagogische en/of (vak)didactische aanpakken, probeert deze uit en evalueert de opbrengsten. Dataverzameling en analyse worden zorgvuldig beschreven en er is tevens aandacht voor de betekenis van verkregen inzichten voor anderen om zo ook een bijdrage te leveren aan hun professionele ontwikkeling (Zwart et al., 2015). Onderzoek van Lunenberg et al. (2011) toonde een toename van theoriegebruik, meer inzicht in de (eigen) doorgaande ontwikkeling, een verschuiving van kennis consumeren naar produceren, en groei in zelfvertrouwen.

Actieonderzoek

Van der Zouwen (2018) definieert actieonderzoek laagdrempelig als 'een aanpak voor praktijkgericht onderzoek waarbij je actie en onderzoek combineert. Het doel is nieuwe kennis ontwikkelen en gelijk de praktijk verbeteren. Daarvoor doe je onderzoek *in en met* die praktijk, in plaats van voor of over de praktijk' (p. 15). Zij redeneert hier vanuit een situatie waarin er sprake is van zowel praktijk- als onderzoeksprofessionals. Bij Ponte (2012) zijn de praktijkprofessionals zélf onderzoekers van hun eigen praktijk. Via technieken en strategieën uit de sociale wetenschappen ontwikkelen zij kennis waarmee ze hun eigen handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt, systematisch proberen te verbeteren, en daarop voortbouwend weer tot nieuwe kennis en nieuwe vragen te komen. Actieonderzoek is gericht op het veranderen van drie zaken, namelijk de praktijk van praktijkprofessionals, hun begrip van die praktijken en de condities waaronder zij hun werk doen (Kemmis, 2009). Praktijken moeten hier gezien worden als interacties tussen mensen, objecten en structuren; complex en dus nooit af (Van Lieshout et al., 2021).

Actieonderzoek kent twee ontstaanslijnen: technisch actieonderzoek (Noord-Amerikaanse lijn) en emancipatoir of kritisch actieonderzoek (Zuid-Amerikaanse lijn). **Technisch actieonderzoek** levert technisch-instrumentele kennis (het 'hoe' van het handelen) op. De focus ligt op het verbeteren van de praktijk van de actieonderzoeker. Degenen voor wie de opbrengsten van het onderzoek bedoeld zijn, bijvoorbeeld studenten, hebben geen actieve inbreng in het onderzoek; zij zijn objecten van onderzoek (Kemmis, 2009). Bij **emancipatoir actieonderzoek** staat de wederkerige relatie tussen onderzoeker en andere belanghebbenden centraal. Er is sprake van gelijkwaardigheid, gedeelde verantwoordelijkheid voor beslissingen, wederzijds leren en gezamenlijk verkennen van alternatieven (Van Turnhout et al., 2023). Het doel is het genereren van emancipatoire kennis. Deze kennis betreft mechanismen en processen die de realisatie van normatieve idealen bevorderen of belemmeren (Van Lieshout et al., 2021). Normatieve idealen kunnen betrekking hebben op het tegengaan van onwenselijke situaties die voortkomen uit foutieve of misleidende ideeën, uitsluiting van mensen waardoor de eenheid van de samenleving in gevaar komt, ecologisch, materieel en/of economische onverantwoord handelen, of situaties waarin het persoonlijk welbevinden van mensen in het gedrang is (Kemmis, 2009).

Een tussenvorm, **pragmatisch actieonderzoek**, is minder idealistisch van aard. Hier gaat het bijvoorbeeld om de ontwikkeling van reflexief handelen, dat wil zeggen: het kijken naar en denken over praktijken, waarbij ook de eigen perceptie en het eigen handelen kritisch worden beschouwd (vgl. Dodgson, 2019). Dit actieonderzoek is gericht op het bereiken van professionele doelen. Er wordt een wederkerige relatie opgebouwd tussen de onderzoekende professional en andere

belanghebbenden die te maken krijgen met de veranderingen vanuit het onderzoek. Naast de beoogde uitkomsten van het actieonderzoek, staan ook de weg en de middelen om deze uitkomsten te bereiken, ter discussie (Kemmis, 2009).

Het label **participatiefactieonderzoek** oftewel PAO (zie Eelderink, 2021; Migchelbrink, 2016; Van Lieshout et al., 2021) benadrukt participatie en multiperspectiviteit in het emancipatoir dan wel het pragmatisch actieonderzoek.

Ontwerponderzoek

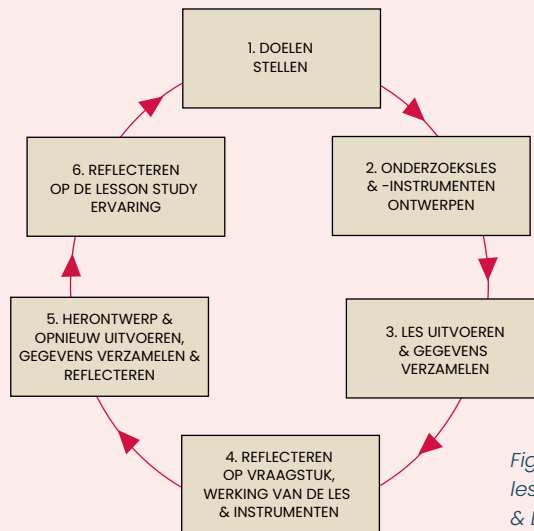
Ontwerponderzoek is een systematische benadering van (onderwijs)problemen, waarin door middel van geïntegreerde ontwerp- en onderzoeksactiviteiten een tweeledig doel wordt nagestreefd: praktijkverbetering en kennisgroei (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008). Ontwerponderzoek kenmerkt zich door 1) een aanpak waarin geïnformeerd door literatuur (Zwart et al., 2015) wordt ingegrepen in de huidige situatie, 2) de behoefte om kennis te ontwikkelen die losstaat van onderzoeker en de context waarin het onderzoek is uitgevoerd en 3) een synthetische strategie waarmee men probeert om alle relevante aspecten in het ontwerp te verenigen, in tegenstelling tot een analytische strategie waarin de werkelijkheid wordt gereduceerd tot een zorgvuldige selectie van variabelen. Wat ontworpen wordt, zogenaamde 'artefacten', kan fysiek maar ook sociaal zijn. Fysieke artefacten zijn bijvoorbeeld concrete (les)ontwerpen of tools. Sociale artefacten zijn manieren van handelen in de vorm van methoden en interventies, bijvoorbeeld een didactische werkvorm. Een artefact heeft een doel of functie, een interne structuur van elementen die samen bijdragen aan het doel of de functie, en is geplaatst in de context van gebruik(ers). Belangrijke redenen om te kiezen voor ontwerponderzoek zijn het ontsluiten van nieuwe mogelijkheden, recht doen aan de complexiteit van de praktijk en het ontwikkelen van richtlijnen voor het handelen (Van Turnhout et al., 2023).

Lesson study

Lesson study (De Vries et al., 2016) kan gezien worden als een mengvorm tussen actie- en ontwerponderzoek, met een aantal aanvullende principes die zeer krachtig zijn gebleken voor professionalisering en onderwijsontwikkeling. Bijvoorbeeld in de context van het voortgezet onderwijs vond Schipper (2019) dat participerende docenten beter werden in het herkennen van en het adaptief reageren op verschillen in leerbehoeften van leerlingen. De stappen van de cyclus van lesson study staan weergegeven in figuur 13. Krachtige principes van de lesson study zijn de volgende:

- Gezamenlijk doelen stellen.
- Gezamenlijk de best mogelijke les ontwerpen, die moet leiden tot het behalen van die doelen bij studenten.
- De observaties die worden gedaan tijdens de uitvoering van de les zijn nadrukkelijk gericht op wat studenten doen in plaats van op wat de docent doet; zo ligt de focus bij het gedrag van degenen die uiteindelijk van de les moeten profiteren.

- Er is sprake van gerichte en systematische dataverzameling.
- Gezamenlijke interpretatie van die data leidt tot bijstelling van het lesontwerp.
- Een tweede cyclus van uitproberen, evalueren en reflecteren is vervat in de aanpak.



Figuur 13. Cyclus van een lesson study (Rozendaal & Louwerse, 2023, p. 3)

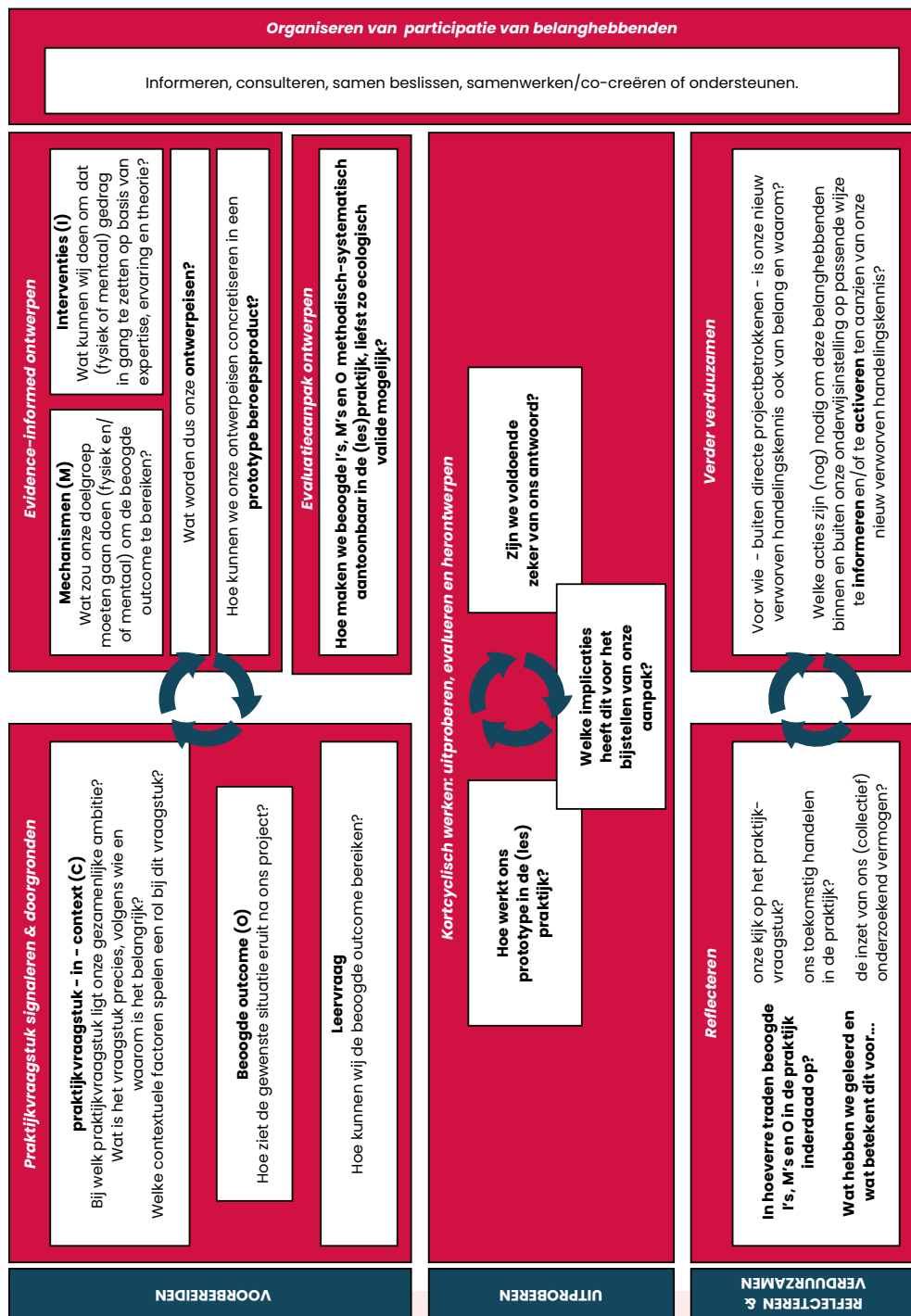
Ten aanzien van ‘ingrijpen’ is de vraag hoe ‘transformeren’ en ‘ontwerpen’ zich tot elkaar verhouden in onderzoek door praktijkprofessionals, waarin transformatie van de eigen praktijk het doel is.

Actieonderzoek kan profiteren van de systematische wijze van handelen die eigen is aan de ontwerpwetenschappen (vgl. McKenney & Reeves, 2014). Zie het voorbeeld van de CIMO-logica in kader 12. Deze bewering gaat mijns inziens zeker op voor het onderwijs, waar veel kerntaken een ontwerpend karakter hebben, zoals het ontwikkelen van lessenseries en toetsen. Met het benutten van werkwijzen uit de ontwerpwetenschap hoeft niet het streven naar generaliseerbare causale relaties tussen handelen en beoogde uitkomsten overgenomen te worden (zie paragraaf 1.1): het primaire doel blijft het leren over en het ten goede transformeren van de eigen onderwijspraktijk.

Kader 12.

Werken met de CIMO-logica

De CIMO-logica (Denyer et al., 2008) is afkomstig uit de ontwerpwetenschappen. Deze methode kan structuur bieden aan het articuleren van praktijkvragen, het ontwerpen van prototypes en het evalueren van de werking ervan in de praktijk. CIMO staat voor: vraag-in-context, interventie, mechanisme en outcome. In de fase van de vraagarticulatie kan aan de hand van CIMO de bestaande situatie worden geëxpliciteerd, waarna de onderzoeker kritisch kan kijken in hoeverre hij



Figuur 14. Beknopt overzicht van stappen in een onderwijsvernieuingsproject (met hierin verwerkt de CIMO-logica) en mogelijke kennisvragen die hierin een rol spelen en die een passende wijze van beantwoorden nodig hebben.

of zij zeker is van gedane beweringen en of redeneringen volledig en plausibel zijn (zie Kenniscentrum Talentontwikkeling, 2022; Klatter, 2022). Door in de ontwerpfase vanuit een beoogde outcome via mechanismen terug te redeneren naar mogelijke interventies die aansluiten bij de praktijkcontext (C-O-M-I-C), stuurt CIMO op het ontwerpen van interventies vanuit expliciet gemaakt beoogd studentgedrag en beoogde uitkomsten. Het zet de ontwerper aan tot het construeren en evalueren van redeneerketens volgens het format 'In problematische context C, zet interventie I het mechanisme M in gang, wat bijdraagt aan outcome O.' De op basis van theoretische kennis en professionele expertise gemaakte redeneerketens kunnen worden omgezet naar ontwerpeisen. Deze eisen worden vervolgens in een prototype beroepsproduct geconcretiseerd. In de evaluatiefase kan de CIMO-logica houvast bieden bij het formuleren van richtvragen die systematische evaluatie en reflectie ondersteunen (zie ook Munneke, Rozendaal & Van Katwijk 2023). In figuur 14 is te zien hoe de CIMO-logica kan worden opgenomen in de stappen van een onderwijsvernieuwingproject met een ontwerp- en actiegericht karakter.

Naast reflexieve monitoring in actie (RMA; zie paragraaf 2.5) kunnen methoden van ontwerpgericht onderzoek het systematisch werken tijdens actieonderzoek mijn inziens zodanig versterken dat de haalbaarheid van multiple casestudies (Stake, 1995) en daarmee transferbare kennis, vergroot wordt. Bijvoorbeeld doordat onderliggende ontwerpeisen inspirerend werken voor professionals in andere contexten (voor een voorbeeld zie kader 13) of doordat een zekere eenvormigheid in ontwerpen en dataverzameling kansen biedt om inzichten uit verschillende lokale onderzoeken binnen één thema met elkaar te verbinden. In paragraaf 4.4 ga ik hier dieper op in.

Kader 13.

Bachelorstudenten ondersteunen bij schrijven en denken (gebaseerd op De Vette et al., 2023)

Binnen Hogeschool Rotterdam werden tot voor kort prangende (onderwijs) vraagstukken door groepen docenten onderzoekend aangepakt in zogenaamde WERKplaats-projecten (zie Douma-Van der Meulen et al., 2023). Deze projecten waren in het leven geroepen om vorm te geven aan de strategische koers van 2017-2022 van Hogeschool Rotterdam, gericht op het maximaal vergroten van de regie van opleidingsteams over de organisatie, ontwikkeling en uitvoering van het onderwijs (Bormans et al., 2017).

Binnen de WERKplaats Taal hebben vijf docenten van de lerarenopleiding het praktijkvraagstuk opgepakt dat veel studenten moeilijkheden ervaren bij het schrijven van een beknopt artikel naar aanleiding van hun vakdidactisch afstudeeronderzoek. De docenten beoogden de ondersteuning van het schrijfproces

te verbeteren en stelden naar aanleiding van vooronderzoek een set ontwerpeisen op, die zij vervolgens concretiseerden in het fabricaat 'de schrijfmaat' (zie figuur 15). De gegenereerde ontwerpeisen kunnen andere opleidingen helpen bij het ontwerpen van hun eigen ondersteuningsaanpakken. Vorm en inhoud van de schrijfmaat kunnen hierbij als inspiratie dienen, die bijdraagt aan de transfereerbaarheid van de ontwerpeisen.

Ontwerpeisen

Voor te ontwikkelen tool gelden vier ontwerpeisen. De tool zou:

1. moeten sturen op prioritering van aandachtspunten die volgens Renkema (2020) vooral de communicatieve functie van de tekst in de weg zitten, zoals voldoende informatie geven en genreconventies naleven. Feedback op tekstverzorging is pas relevant tegen het einde van het schrijfproces. Het is belangrijk om te voorkomen dat studenten overladen worden met feedback die minder prioriteit heeft. Begeleiders zouden zich daarom in de begeleiding van het onderzoeks- en schrijfproces moeten houden aan een zekere volgorde-lijkheid in en focus op de aspecten waarop zij feedback moeten geven ('focusfeedback') (vgl. Kneyber et al., 2022);
2. moeten stimuleren dat er gedurende het hele onderzoeksproces aandacht is voor schrijven als convergerend proces, zodat studenten 'meters kunnen maken' en zij al snel opmerkzaam kunnen worden gemaakt op onvolledigheid van informatie, onregelmatigheden in redeneerketens en tekstuele samenhang. Dit betreft 'meters maken' ten behoeve van academische taalverwerving (Van Kruiningen, 2023);
3. de student naast transmissie feedback (het docentoordeel van wat nog niet goed is), ook handvatten moeten geven om (zelf) verbeteracties te kunnen ondernemen (transformatieve feedback) (zie Kneyber et al., 2022);
4. studenten moeten ondersteunen om zelf kritisch naar het eigen schrijfproduct en dat van peers te kijken. De tool zou de 'inner feedback' (Nicol, 2020) van studenten moeten aanwakkeren. Innerlijke feedback is nieuwe kennis die studenten opdoen wanneer zij hun bestaande competentie spiegelen aan relevant referentiemateriaal. Dit kan enerzijds de taak van begeleiders verlichten, omdat de studenten zelf al veelvoorkomende fouten hebben gecontroleerd en opgelost. Anderzijds kan dit begeleiders ruimte geven om verdiepende feedback te geven op specifieke (eigen)aardigheden van schrijfproducten van studenten.

Prototype (zie figuur 15)

Relevante checkvragen (transmissiefeedback; ontwerp 1) en daaraan gekoppelde denk- en schrijfoopdrachten (transformatieve feedback; ontwerp 3 en 4) zijn in het ontwerp verdeeld over de verschillende (sub)fasen van het onderzoeksproces (voorbereidingsfase, uitvoeringsfase, reflectiefase, eindreda-

ctiefase). Feedback wordt hierdoor zodanig geprioriteerd dat de focus eerst ligt op de communicatieve functie van de tekst (ontwerpeis 1). Deze focusfeedback betreft de inhoud (kan de lezer alle elementen helder en op de juiste plek terugvinden in het schrijfproduct?), inhoudelijke samenhang (kan de lezer de relaties tussen onderdelen goed teruglezen in het schrijfproduct?), tekst-samenhang (kan de lezer het schrijfproduct zonder al te veel inspanning lezen?). Pas aan het einde van het schrijfproces komt de focus op tekstverzorging te liggen (zijn zinsbouw en woordkeuze in orde?). Zowel transmissie- als transformatieve feedback zijn gedurende het hele onderzoeks- en schrijfproces voorhanden via de tool, zodat de student vanaf het begin wordt uitgenodigd tot convergeren (ontwerpeis 1, 2 en 4).



Figuur 15. De schrijfmaat 2.0 (De Vette et al., 2023)

3.4 Zelf blijven nadenken

Beredeneerd kiezen voor een passende onderzoeksaanpak vraagt van onderwijs-professionals dat zij het repertoire aan mogelijke onderzoeksmethoden overzien en begrijpen. Omdat dit een stevig beroep doet op kennis van en ervaring met praktijkonderzoek, kunnen zij hierbij ondersteuning zoeken bij bijvoorbeeld master-opgeleiden, hoofddocenten, docent-onderzoekers en/of lectoren. Misvattingen over onderzoek, bijvoorbeeld dat het altijd langlopend, met grote groepen respondenten, kwantitatief en volgens een quasi-experimenteel design opgezet zou moeten zijn,

staan het maken van keuzes voor aanpakken die passend zijn bij de kennisvraag en haalbaar zijn in de eigen context, in de weg.

Naast kennis van onderzoeksbenaderingen speelt bij het maken van een passende keuze mijns inziens ook gewoon een stuk gezond verstand. Ter illustratie: docenten weten heel goed hoe zeer klassen onderling kunnen verschillen. Eenzelfde les aan klas A kan totaal anders uitpakken dan bij klas B, afhankelijk van de studenten in die klas, maar ook van het tijdstip van de dag, ieders humeur, het weer en de stand van de maan. Kortom, er zijn vaak simpelweg te veel (ongemeten) variabelen in het spel waarop gecontroleerd kan worden. Dit maakt statistisch testen van verschillen tussen kleine en feitelijk onvergelykbare experimentele en controlegroepen niet betekenisvol.⁵ Daarnaast zijn docenten met onderwijskwaliteitsverbetering als doel, vaak niet erg geholpen met de vaststelling dat een interventie wel of geen invloed gehad lijkt te hebben op bijvoorbeeld prestaties van studenten. Ze hebben volgens mij veel meer aan dieper inzicht in waarom en hoe een interventie werkt, omdat dit hun handvatten biedt voor het herhalen en verbeteren van zo'n interventie.

Tevens moet het hanteren van protocollen, methoden en technieken niet belangrijker gemaakt worden dan het zelf kritisch nadenken (Susam, 2022). Met name bij beginnende onderzoekers slokt het methodisch-systematisch werken soms zoveel van hun aandacht op, dat hun rijke praktijkkennis, het 'het waartoe' van praktijkonderzoek en soms ook waardegeladen overwegingen (is dit wenselijk voor mijn leerlingen, mijn collega's, mijzelf...?) geheel uit beeld raken. Ondanks de *cognitive load* die methodisch-systematisch werken kan oproepen, kan niet volstaan worden met 'wat werkt is ook goed'.⁶ De vraag naar het 'waartoe' van het handelen dient altijd voorop te staan, dus *value-based onderwijs* (Biesta, 2022a, b; zie ook Ax & Ponte, 2010).

3.5 Uitwerking in het lectoraat (vervolg)

In dit hoofdstuk heb ik het tweede vraagstuk van het lectoraat besproken en dat betreft hoe onderzoekend vermogen van (aankomende) docenten kan worden ontwikkeld en ingezet, zodat zij betekenisvolle bijdragen kunnen leveren aan duurzame onderwijskwaliteitsverbetering. Dit betekent het samenbrengen en uitwerken van passende en praktische methodieken voor onderzoekend werken door docenten zelf, maar ook voor het begeleiden en ontwikkelen van (collectief) onderzoekend vermogen van anderen (zie Van den Berg, 2016) door bijvoorbeeld masteropgeleiden en/of onderzoeksprofessionals. Meer aandacht voor (collectief) onderzoekend vermogen zou op termijn moeten leiden tot meer eigenaarschap bij docententeams, meer werkplezier en vermindering van het lerarentekort, en een lerende cultuur in de school. Tevens kan het

5 Let op: dit is geen betoog tegen kwantitatief empirisch-analytisch onderzoek. Dergelijk onderzoek kan zeer verrassende anti-intuïtieve en dus waardevolle patronen blootleggen, die zich aan de normale zintuiglijke waarneming onttrekken. Echter, men moet zich realiseren dat statistische toetsen gebaseerd zijn op kansberekening en dat er voor iedere vergelijking ten minste 50 observaties per subgroep nodig zijn om de verschillen tussen studenten in die groepen op alle andere niet-gemeten variabelen uit te kunnen middelen en tot generaliseerbare uitspraken te komen. Dit maakt de doorsnee-onderwijssituaties simpelweg te klein voor een quasi-experimentele onderzoeksopzet.

6 Niet te verwarren met de pragmatische theorie 'waar is wat werkt'!

bijdragen aan een hogere maatschappelijke waardering van het beroep (zie Bulterman, 2023).

Een belangrijke basis voor de onderzoekende cultuur in de school wordt mijns inziens gelegd in de lerarenopleidingen. Hierom ligt een belangrijke focus van het lectoraat op het ontwikkelen van handelingskennis met betrekking tot het ontwikkelen van onderzoekend vermogen bij studenten, het integreren van onderzoekend vermogen in de curricula van lerarenopleidingen, en samenwerking en afstemming tussen de context van de opleiding en de context van de werkplek in het kader van Samen Opleiden, wat vraagt om een hoge mate van *boundary crossing*.

In het project 'Leraar, ben je klaar voor morgen?' (zie kader 14) gaan we als lectoraat in co-creatie op zoek naar handelingskennis over het bevorderen van onderzoekend vermogen bij aankomende tweedegraadsleraren. Dit vraagstuk wordt onderzocht op microniveau (begeleiden), mesoniveau (curriculum) en macroniveau (Samen Opleiden). Naast kennisontwikkeling zetten we lopende het project concrete vervolgstappen in de integratie van onderzoekend vermogen in de pedagogische en (vak)didactische leerlijnen in het curriculum van de verschillende lerarenopleidingen.

In het project 'Integratie van het afstuderen vak en beroep bij het cluster Talen' verkennen we de mogelijkheden om de onnatuurlijke scheiding tussen het aantonen van de onderzoekscompetentie en het aantonen van de startbekwaamheid als leraar in het afstudeerprogramma op te heffen en de twee betekenisvol met elkaar te verbinden. Dit moet ertoe leiden dat onderzoekend vermogen betekenisvol wordt gemaakt en als zodanig wordt gepercipieerd voor de professionele ontwikkeling van (aankomende) leraren.

Kader 14.

Twee projecten van het lectoraat

Project 1: Leraar, ben je klaar voor morgen?

Dit project gaat plaatsvinden in een onderzoekende samenwerking tussen Hogeschool Rotterdam en Hogeschool Utrecht, NHL Stenden, Rijksuniversiteit Groningen en de Marnix academie.

Bulterman (2023) beweert dat het hoge percentage uitvallers onder leraren te wijten is aan een negatief beeld van het beroep, dat onder meer voortkomt uit een gebrek aan vertrouwen in de professionaliteit van leraren. Hierom dient er meer aandacht te komen voor het vakmanschap van docenten en een nauwere aansluiting tussen kennisontwikkeling en het professioneel handelen van docenten in het klaslokaal.

Een manier om die nauwere aansluiting te bereiken, is door onderzoeks-

competenties bij docenten te ontwikkelen. Deze competenties zijn van cruciaal belang voor de toekomstige inzetbaarheid van leraren (Caingcoy, 2021; Daguplo et al., 2019). In Nederland groeit het inzicht dat het ontwikkelen van onderzoekscompetenties bij docenten belangrijk is, en die competentieontwikkeling wordt veelal gerealiseerd door onderzoeksvaardigheden te integreren in de bacheloropleidingen van lerarenopleidingen aan hogescholen. Het leidende principe hierbij is dat het verwerven van onderzoekscompetenties zal leiden tot leraren die onderzoek kunnen doen dat nauw aansluit bij hun professionele taken en contexten (Losse & Nahuis, 2016). Dit sluit aan bij de ideeën van Bulterman over een nauwere verbinding tussen kennisontwikkeling en professioneel handelen, en lijkt ook op het concept van *inquiry-as-stance* als geïntroduceerd door Cochran-Smith en Lytle (2009). Verschillende studies tonen echter aan dat dit aspect momenteel onvoldoende is uitgewerkt in het curriculum van lerarenopleidingen (Heikkilä et al., 2023; Munthe & Rogne, 2015; Van Katwijk et al., 2019). Dat uit zich in een gebrek aan continuïteit in het leerproces op de lerarenopleiding en de stagescholen van het ontwikkelen van onderzoekend vermogen. Oorzaken hiervoor zijn (1) een gebrek aan een gedeeld beeld en een gemeenschappelijke taal bij het ontwikkelen van onderzoekend vermogen en onderliggende onderzoekscompetenties, en (2) de neiging om technische onderzoeksvaardigheden losstaand te doceren, in plaats van onderzoekend vermogen te integreren in professionele taken.

Het ontwikkelen van *inquiry-as-stance* in de lerarenopleiding is een complex vraagstuk met vele variabelen, belanghebbenden en contexten, dat de projectgroep vanuit een pragmatisch wetenschappelijk perspectief (Lincoln & Guba, 2000) wil benaderen. Daarom ziet de projectgroep kennisconstructie als een proces waarin praktijk- en onderwijsprofessionals nauw en met een gelijke bijdrage samenwerken en streven naar oplossingen die direct toepasbaar zijn in het onderwijs. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden en tegelijkertijd impact te hebben, heeft de projectgroep een flexibele benadering nodig die kan omgaan met deze 'rommelige' realiteit van de praktijk. Daarom hebben ze gekozen voor een combinatie van ontwerp- en actieonderzoek als onderzoeksstrategie. De onderzoeksvraag luidt: welke kernontwerpprincipes op meso- en microniveau van lerarenopleidingen dragen bij aan de ontwikkeling van onderzoekend vermogen van leraren in opleiding, en hoe kunnen deze kernprincipes worden omgezet in *principled practical knowledge* voor lerarenopleiders in hun dagelijkse praktijk?

Project 2: Integratie van het afstuderen vak en beroep bij het cluster Talen

Dit onderzoeksproject loopt al, met ondersteuning van onder andere een Comenius Teaching Fellow-beurs van NRO. Het project vindt plaats in een onderzoekende samenwerking tussen met de volgende IvL-collega's: Marcel du Chatinier, Henriëtt Duijs-Gerda, Eline Faes, Winnie Hofmeester, Jacqueline van Kruiningen, Rob Nijhuis, Claire Ohlenslager, Lonneke van Pamelen, Mariëlle Theunissen, Marin Verlind, Edwin de Vette, Lia Voerman en Sanne Wielenga. En verder: Dorien Doornebos-Klarenbeek (Fontys) en Christine Rietveld-Roedolf (Instituut voor Gezondheidszorg).

Door deel te nemen aan het experiment 'flexibilisering' hebben de deeltijd-flexopleidingen van het cluster Talen van IvL de kans gekregen om hun curricula betertelaten aansluiten op de wensen van de huidige generatie deeltijdstudenten. Zo zijn flexibele leerroutes mogelijk gemaakt voor studenten, onder meer door het waarderen van eerder verworven competenties.

Om de flexibiliteit te vergroten, is het curriculum tot nu toe onderverdeeld in leerlijnen gericht op enerzijds het beroep en anderzijds het schoolvak. Maar dit zorgt in de afstudeerfase voor een onnatuurlijke scheiding tussen het aantonen van de vakbekwaamheid en het aantonen van de beroepsbekwaamheid; dit onderscheid in bekwaamheden bestaat in de werkelijke beroepsuitoefening niet. En zo leidt dit tot minder authentieke en minder betekenisvolle leerprocessen en bekwaamheidsbewijzen. Ook levert het onnodige dubbelingen in het afstudeerprogramma op, met studievertraging tot gevolg; onwenselijk met het oog op het huidige lerarentekort en de krappe begeleidingscapaciteit van de lerarenopleidingen.

Doordat een van de onderdelen van het afstudeerprogramma – het vakdidactisch afstudeeronderzoek – na recente verbeterlagen steeds beroepsgerichter is geworden, is de onnatuurlijkheid van de scheiding tussen vak- en beroepsbekwaamheid pregnanter geworden. Dat vraagt om herontwerp van het programma, waarin het aantonen van vakbekwaamheid en het aantonen van beroepsbekwaamheid met elkaar zijn geïntegreerd.

Landelijk groeit de interesse in de integratie van praktijkonderzoek en het aantonen van beroepsbekwaamheid (Rozendaal et al., 2023). Er zijn echter nog veel vragen rond de vormgeving van het onderwijs en de toetsing. Dit project moet bijdragen aan concrete handvatten daarvoor. In een pilot met drie deelprojecten wordt gewerkt aan de inrichting van het onderwijs en de ontwikkeling van een passende eindopdracht. De pilot sorteert voor op een meer integratieve benadering van onderzoekend vermogen in het gehele curriculum van de lerarenopleidingen, waardoor op termijn de intensiviteit van onderwijs en begeleiding in de eindfase van de opleiding kan worden verminderd. Ook kan op

termijn steeds meer gewerkt worden vanuit inquiry-as-stance in plaats van vanuit inquiry-as-project (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Het geïntegreerd afstuderen wordt in de deeltijdopleidingen van het cluster Talen aangeboden als een door te ontwikkelen pilot met een groeiende capaciteit. In leerjaar 2022-2023 is het cluster gestart met 15 studenten. Bijna alle studenten die hebben deelgenomen, zijn inmiddels afgestudeerd. Over het algemeen is de studentwaardering goed te noemen. Studenten waren met name positief over de inhoudelijke koppeling tussen vak en beroep. Ze vonden dat ze met alle aspecten van het onderwijs bezig waren geweest. Ook waardeerden ze de efficiëntie van deze vorm van afstuderen; ze hadden nergens het gevoel dubbel werk hoefden te leveren.

Voor leerjaar 2023-2024 is op basis van ervaringen van studenten en docenten het programma bijgesteld en biedt het cluster deze variant aan 2x25 studenten aan. De doorontwikkeling van deze pilot (deelproject 1) en het reguliere 'afstuderen vak' (vakdidactisch afstudeeronderzoek) gebeurt waar mogelijk in harmonie met elkaar. Hierdoor hebben de twee varianten veel raakvlakken. Docenten die niet deel uitmaken van de pilot, raken zo toch vertrouwd met een belangrijk deel van de werkwijze, wat verdere implementatie op termijn kan vergemakkelijken.

In de pilot doorlopen studenten een aantal stappen. Allereerst brengen ze hun eigen beginsituatie ten aanzien van hun startbekwaamheid in kaart en benoemen ze sterke punten en ontwikkelpunten. Vervolgens gaan zij in hun lespraktijk op zoek naar een praktijkvraagstuk met betrekking tot het leren van hun leerlingen. Hierbij dienen ze zowel de pedagogische en didactische als vakdidactische aspecten van het vraagstuk te verkennen, maar uiteindelijk leggen ze een accent op een van de drie. Bij de keuze voor een vraagstuk betrekken ze zowel de input van collega's en leerlingen als hun eigen ontwikkelpunten. Hierna ontwerpen ze evidence-informed een lesaanpak en manieren om leerlinggedrag 'zichtbaar' te maken. Ze proberen de lesaanpak uit in experimentlessen en verzamelen gegevens over de opbrengsten van deze lessen. Ze organiseren tijdens een van deze experimentlessen een lesbezoek vanuit de opleiding. Op basis van de uitkomsten, maar ook op basis van een werksessie met docenten, evalueren ze wat het experiment heeft betekend voor het eigen handelen in de klas nu en in de toekomst en voor het handelen van het team/vakgroep. Ze baseren hierop een reflectie, waarin ze ook de rol van onderzoekend vermogen in de eigen professionele ontwikkeling meenemen. Het traject wordt afgesloten met een criteriumgericht interview waarin ze moeten aantonen dat ze de vooropgestelde competenties voldoende bezitten. Hierbij krijgen studenten eerst zelf 10 minuten om de eigen startbekwaamheid te

etaleren via versterkend bewijs of via specifieke momenten of producten waar ze bijzonder trots op zijn.

Tijdens dit traject – dat ze in principe in twee onderwijsperiodes kunnen doorlopen (!) – maken studenten een aantal beroepsproducten, bijvoorbeeld lesvoorbereidingen en bijbehorende onderwijsmaterialen. Het onderliggende werk- en denkproces leggen ze vast in een procesverslag. Dit procesverslag vervult de functie van grensobject tussen student en begeleider/peers. Zo heeft het niet alleen een summatieve, maar ook een formatieve functie. Voorts dient het als een praktijkgericht alternatief voor traditionele opleidingsproducten zoals een scriptie of onderzoeksartikel, die vaak vooral productgericht in plaats van procesgericht, en minder beroepsauthentiek zijn. De doorontwikkeling van de opdracht en de vaststelling van de richtlijnen voor verslaglegging en het beoordelingskader vormen deelproject 2.

De ervaring leert dat studenten het lastig vinden om diepgaand te reflecteren (zie bijvoorbeeld Pauw, 2007). Parallel aan het doorontwikkelen van de opdracht en het vaststellen van de richtlijnen voor verslaglegging zoekt de projectgroep hierom in samenwerking met het lectoraat 'Taalbewust hoger onderwijs' naar manieren om het reflectief schrijven door studenten verdieping te geven. Dit vormt deelproject 3.



Research is much more than just an activity of co-research and knowledge creation (...).

It is a process of individual, collective, and community learning, building and expanding collective intelligence.

Frank de Jong et al. (2013)

Samen

Een veelgehoord adagium is: 'Alleen ga je sneller, samen kom je verder.' Dat is natuurlijk waar, maar de uitdagingen zijn er vaak ook naar. Ooit was ik bij een bijeenkomst van het samenwerkingsverband 'Aansluiting Voortgezet Onderwijs – Hoger Onderwijs Rotterdam'.⁷ Daar werden enkele (voormalige) vo-leerlingen op het podium uitgenodigd om te vertellen over de totstandkoming van hun profielwerkstuk. Geen van de leerlingen sprak over ervaren obstakels bij het onderzoeken. Ze benoemden allemaal de samenwerking met medeleerlingen als de grootste uitdaging (zie ook figuur 16).

Wanneer de context en de vraagstukken complexer worden, nemen de uitdagingen op het vlak van samenwerking ook toe. In het NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' van het Consortium Tools voor Teamleren (2022) betroffen de taaiste vraagstukken de uitdagingen in de samenwerking tussen actoren op verschillende systeemlagen.



Figuur 16. Hoe ging het samenwerken? Deze leerling heeft aan een vijfpuntsschaal niet genoeg om zijn/haar ongenoegen uit te drukken (Geïnspireerd door Meester Mark op Instagram)

Maar hoe je het ook wendt of keert, les- of klasoverstijgende aspecten aan een opleiding, zoals leerlingenzorg, differentiatie, inzet van digitale didactiek en reageren op complexe maatschappelijke uitdagingen... ze vragen allemaal om gezamenlijke

⁷ <https://aansluiting-voho010.nl/>

visievorming, co-creatie, uitwisseling en afstemming. Goede samenwerking is hierbij onmisbaar.

Kijk je door de ogen van een (fictieve) student naar het pad dat hij of zij tijdens de opleiding doorloopt – een zogenaamde *student journey* (zie kader 15) – dan zie je een al dan niet gefragmenteerd geheel. Ervaart die student overlap tussen lesinhouden en conflicterende pedagogisch-didactische benaderingen? Of juist doorlopende leerlijnen, een zekere eenheid in aanpakken en gehanteerde begrippen én intentionele diversiteit (bijvoorbeeld in didactische benaderingen, toetsing et cetera)? De laatstgenoemde kwaliteiten van een curriculum kunnen niet ontstaan zonder constructieve samenwerking tussen belanghebbenden.

Logischerwijs vraagt ook onderzoekend werken aan onderwijsverbetering om samenwerking. Het collectieve leerproces dat dit op gang brengt, draagt bij aan innovatief vermogen binnen scholen (vgl. Vrieling-Teunter et al., 2021).

Kader 15.

Student journey (gebaseerd op Peeters, 2021)

Een student journey ('studentenreis') maakt inzichtelijk wat, op welke manier en waar studenten leren. Het samen opstellen van een student journey kan het team helpen bij het maken van keuzes bij het inrichten van een jaar, semester, periode of een specifieke onderwijseenheid (module). Daarbij kan het nuttig zijn voor hen om dit voor een reguliere lesweek te doen en daarmee een duidelijke structuur neer te zetten, die steeds herhaald wordt in de rest van het leerjaar. Vanuit de leeruitkomsten en toetsing werken de docenten met een student journey stap voor stap toe naar de leeractiviteiten.

Een student journey kan het best worden gemaakt op een ontwerpcanvas. Dit kan zowel fysiek als online via tools als Mural of Miro. Daarbij doet het team er verstandig aan om met verschillende kleuren *sticky notes* werken. Bijvoorbeeld één kleur voor contactmoment, één voor zelfstudie en één voor groepswork. Op die manier zien ze ook in één oogopslag wat er van studenten gevraagd wordt. Op een sticky note kunnen ze vervolgens de gewenste informatie neerzetten, bijvoorbeeld wat studenten doen, welke werkvorm er wordt ingezet of zelfs welke specifieke leerstof er aan bod komt.

4.1 Werken in ontwerpgroepen

Het is vaak niet te doen om met een volledig team een praktijkvraagstuk op te pakken. Daarom worden binnen een lerende schoolcultuur vraagstukken, specifieke thema's of veranderdoelen vaak opgepakt door of belegd bij uitsnedes van het team.⁸ Deze uitsnedes worden aangeduid met tal van verschillende benamingen, zoals (professionele) leergemeenschappen, partnerschappen, leergroepen, ontwerpgroepen, leraar-ontwikkelgroepen, netwerken, *learning labs* of *communities of practice*. Elk van deze constellaties legt net andere accenten, maar er zijn veel overeenkomsten (Vrieling-Teunter et al., 2021). Zie kader 16 voor een operationalisatie van *communities of practice* in drie dimensies met hun indicatoren.

Omdat ik met Spierings et al. (2020) een ontwerp- en actiegerichte benadering van praktijkonderzoek voorsta, spreek ik graag van 'ontwerpgroepen'. Ontwerpgroepen delen een zorg of passie met betrekking tot onderwijskwaliteit en/of het leren van studenten, en willen zich verbeteren via samenwerking (vgl. Ros & Keuvelaar-Van den Bergh, 2017; Verbiest, 2008; Wenger-Trayner et al., 2022) en onderzoekend werken. Gedeelde waarden, een gevoelde gezamenlijke verantwoordelijkheid en een expliciete visie spelen hierbij een belangrijke rol (Stoll et al., 2006). Bij het ontwikkelen van een visie kan uitwisseling (bijvoorbeeld van *good practices*) met andere scholen zeer behulpzaam zijn. Interactie met mensen buiten de school brengt blinde vlekken aan het licht, dwingt tot expliciteren van impliciete aannames, verbreedt het blikveld (Snoek et al., 2021) en maakt ook identificatie mogelijk ('wij zijn niet de enigen die worstelen met dit vraagstuk').

Kader 16.

Communities of practice

Brouwer et al. (2012) operationaliseren – in navolging van Wenger (1998) en Admiraal en Lockhorst (2010) – het containerbegrip *community of practice*, door daaraan drie dimensies met elk een set indicatoren toe te kennen:

1. gedeelde betrokkenheid (mutual engagement) bij het team en de gezamenlijke praktijk:

- de mate van identificatie met de groep;
- de mate waarin ruimte is voor verschillende perspectieven en bijdragen;
- de mate waarin groepsleden zich verantwoordelijk voelen voor elkaar;
- de mate van sociale verbondenheid tussen groepsleden;

⁸ Dit levert wel meteen nieuwe uitdagingen op ten aanzien van verdere verduurzaming van nieuw verkregen handelingskennis richting teamleden die niet direct participeren in het project.

2. gedeeld repertoire (shared repertoire) aan taal, werkwijzen, concepten en dergelijke als hulpmiddel bij het communiceren en onderhandelen tussen groepsleden:

- de mate waarin groepsleden bij discussies constructief op elkaar doorbouwen;
- de mate waarin de interactie binnen de groep is georganiseerd en onderwerp is van reflectie;
- de mate waarin groepsleden rollen en taken op zich nemen en dit ook accepteren van de anderen;
- de mate van flexibiliteit waarmee groepsleden kijken naar verschillen in inzet, deelname aan discussies en prestaties;

3. gedeelde praktijk (joint enterprise), oftewel een gezamenlijk uitonderhandeld begrip van de praktijk die de groepsleden delen en waar ze samen verantwoordelijk voor zijn:

- de mate van gezamenlijk commitment aan het gezamenlijke doel;
- de mate waarin groepsleden hetzelfde conceptueel kader delen en op de hoogte zijn van verschillen in begrip tussen groepsleden;
- de mate waarin groepsleden constructief op elkaar doorbouwen richting het gezamenlijke doel;
- de mate waarin groepsleden gedeelde (handelings)kennis ontwikkelen, gebruiken en uitbouwen.

Ontwerpgroepen vormen

Bij samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in ontwerpgroepen dienen de intrinsieke motivatie die docenten drijft, het beroep op hun zelfregulerend vermogen en de benutting van interne en eigen deskundigheid behouden te blijven (vgl. Den Besten & Van der Linden, 2011). Wanneer samen onderzoekend werken in de onderwijsinstelling nog in de kinderschoenen staat, is het daarom vooral van belang om te beginnen met mensen die er gewoon zin in hebben. Op den duur kunnen bij het vormen van ontwerpgroepen de volgende suggesties in acht genomen worden (gebaseerd op o.a. De Jong, 2020).

De oprichting van een ontwerpgroep begint bij voorkeur met het articuleren van de vraag en het doel (ook wel: discrepantie tussen de huidige en gewenste praktijk). Dit is een co-creatieproces van facilitators, opdrachtgevers, betrokken docenten en bij voorkeur ook studenten. De groep stelt op basis hiervan een deelnemersprofiel op. Belangstellenden kiezen voor deelname op grond van informatie over het beoogde resultaat, committeren zich hieraan en zijn zich ervan bewust (gemaakt) dat gestreefd wordt naar deelbare resultaten. Zo ontstaat een ontwerpgroep die zowel bottom-up als top-down gedragen wordt. Met andere woorden: er is tweewegcommunicatie tussen docenten en management. Naast inhoudelijke argumenten als uitlijning met schoolbeleid, is dit nodig om budget, tijd en ruimte te verkrijgen.

Wanneer samen onderzoekend werken nog in de kinderschoenen staat, doet de ontwerpgroep er verstandig aan om een coach aan te stellen, die het proces begeleidt, achtergrondinformatie geeft en soms ook stuurt/corrigeert. Dit kan bijvoorbeeld een masteropgeleide collega, hoofddocent of onderzoeksprofessional zijn.

Een heterogene samenstelling van ontwerpgroepen kan interessant zijn (zie paragraaf 4.2 over boundary crossing). Omdat voor collectief leren een groeps grootte van drie à vier deelnemers optimaal is, kan het lastig zijn om alle relevante perspectieven vertegenwoordigd te hebben. De ontwerpgroep moet dan overwegen om af te wisselen tussen het werken in subgroepen en het werken met de hele ontwerpgroep. Daarnaast hoeft niet iedere activiteit participatief of in co-creatie uitgevoerd te worden. Wel dient er onderlinge overeenstemming te zijn over welke activiteiten uitgevoerd worden en wie hierbij betrokken zijn.

Een andere mogelijkheid is om te werken met een homogene kerngroep (van docenten) en een heterogene buitenring. De kerngroep is dan intern voornamelijk bezig met samen werken en beslissen. Ten aanzien van specifieke taken kunnen accentverschillen worden gelegd, om recht te doen aan verschillen in expertise of leerbehoeften van ontwerpgroepsleden. Naar de buitenring toe kan de kerngroep op grond van inhoudelijke en/of strategische overwegingen kiezen wie, wanneer en in welke mate zou moeten participeren. Hierbij kan de participatieladder van Wilcox (1994) nuttig zijn (zie bijvoorbeeld Consortium Tools voor Teamleren, 2022; Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, 2023).

Collectief leren

Ontwerpgroepen vormen zich rond gedeelde zorgen of passies verbonden aan de professionele praktijk, bijvoorbeeld voor een aanpak voor pestgedrag of een nieuwe vakdidactische aanpak bij de talen. Doel is het ontwikkelen van een gemeenschappelijk handelingsrepertoire voor het oppakken van een probleem of vraagstuk en/of het verduurzamen van verkregen kennis en inzichten (vgl. Goodnough, 2010; Wenger, 1998). In de aanpak staat zowel individueel als collectief leren centraal (Bruns & Bruggink, 2016; Stoll et al., 2006).

Beoogde individuele professionele leerprocessen betreffen het organiseren en kritisch-reflectief integreren van ervarings- en theoretisch leren 'gericht op zowel de verbetering van het handelen als van de handelingssituatie' (Bolhuis, 2002, p. 173). Collectief leren betreft de proactieve en open uitwisseling van verhalen, ervaringen expliciet maken, sociale interactie, gebruik van evidence, elkaar bevragen en suggesties geven, collectieve reflectie en collectief toewerken naar het oplossen van een probleem (vgl. De Jong, 2020; Ros & Kevelaar-Van den Bergh, 2017; Zestor, 2017). De leden van de ontwerpgroep stimuleren dus proactief open uitwisseling, bevragen elkaar op ontwikkelde materialen: wat beoogde je, hoe wilde je het uitvoeren, waarom zo, hoe ging het uiteindelijk in de praktijk, hoe heb je dat aangetoond? Ze geven elkaar suggesties om ontwikkelde toepassingen nog effectiever te maken. Voor de totstandkoming van collectief leren is vaak een groeiproces nodig (Van den Berg et al., in review). Er zijn daarbij verschillende gradaties van collectief leren, zie kader 17.

Kader 17.

Vier gradaties van collectief leren (vgl. Kasl et al., 1997)

Gefragmenteerd leren. Hierbij leren de individuen afzonderlijk, leert het collectief niet als geheel, houden de groepsleden vast aan hun opvattingen, delen ze nauwelijks informatie en experimenteren ze op individueel niveau en niet zozeer op het niveau van het collectief. Er is weinig sprake van integratie van opvattingen omdat ze deze niet delen en er ook weinig belangstelling is voor de opvattingen en informatie van anderen.

Samen leren. Hierbij beginnen subgroepjes van individuen informatie te delen, met name als ze een duidelijke relatie zien met de taak waarvoor ze als groep staan; effectiviteits- en efficiëntieoverwegingen spelen hier een rol. Er vindt dan ook enige integratie van opvattingen plaats, maar omdat de groepsleden niet openlijk over verschillen van inzicht spreken, gebeurt dit weinig; ze experimenteren nog nauwelijks als groep.

Synergetisch leren. Hierbij delen de leden van het collectief gevraagd en ongevraagd informatie; er is dan ook sprake van integratie van inzichten, zowel op individueel als collectief niveau. Ze experimenteren vaak, zowel individueel als collectief, en spreken openlijk over verschillen van inzicht.

Continu synergetisch leren. Hierbij is het synergetisch leren een gewoonte geworden in het collectief.

Ik vind de vraag hoe betrokkenen kunnen komen tot een passende taakverdeling binnen collectief leren, interessant. De Jong (2020) stelt voor om ontwerpgroepsleden vooral dingen te laten doen die dicht bij hen staan, waar ze goed in zijn en waar ze zich goed bij voelen. Daarvoor is het belangrijk dat ze elkaars talenten expliciteren en benutten. Echter, de zone van naaste ontwikkeling mag daarbij ook opgezocht worden. Daarom kan het naast het expliciteren van talenten ook productief werken als de groepsleden hun leerbehoeften uitspreken en er met elkaar naar streven om die ook een plek te geven in het werkproces. Van tijd tot tijd kunnen leden ervoor kiezen om individueel leren voorrang te geven boven collectieve efficiëntie (zie Rozendaal & Louwerse, 2023). Groepsleden kunnen dit individueel leren ondersteunen, door anderen te coachen bij hun taakuitvoering.

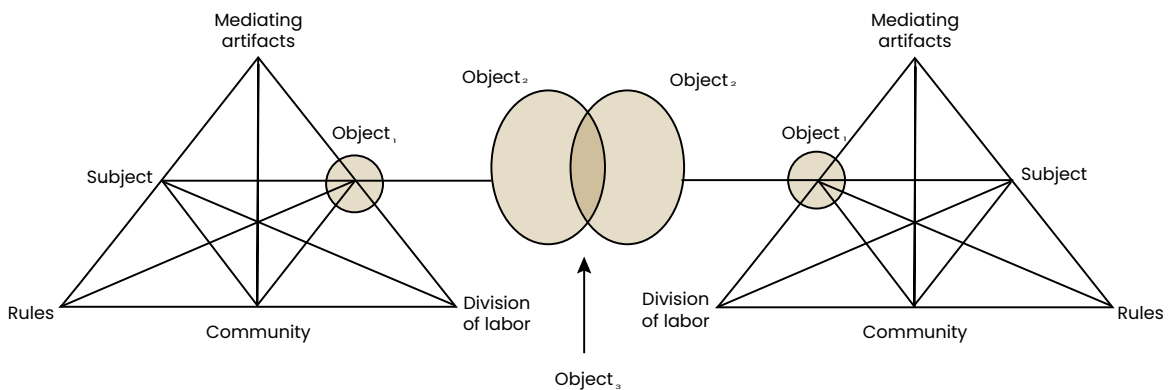
4.2 Boundary crossing

Waar mensen samenkomen, gebeuren er dingen, zowel mooie als moeilijke. Samen onderzoekend werken ontmoet nieuwe uitdagingen wanneer samenwerking aangegaan wordt tussen mensen met een andere rol of functie, uit andere domeinen of disciplines. De socio-culturele verschillen tussen actoren en hun (werk)contexten (zie Bakker & Akkerman, 2017) kunnen leiden tot discontinuïteiten in actie of interactie. De activiteitentheorie (Engeström, 2014) wordt vaak gebruikt bij het verklaren van deze discontinuïteiten.

Engeström stelt dat ieder type actor een eigen activiteitensysteem vertegenwoordigt (zie figuur 17). Zo'n activiteitensysteem bestaat uit de persoon (subject), een doel (object) en materiële, psychologische en conceptuele middelen (mediërende 'artefacten'). Menselijk handelen moet gezien worden als een wisselwerking tussen persoon en doel, gemedieerd door artefacten die het handelen ondersteunen en vormgeven. Dit handelen is niet volledig autonoom, het is namelijk geplaatst in een sociale omgeving waarin sprake is van regels en arbeidsdeling.

Binnen een activiteitensysteem leren betrokkenen verticaal (beweging tussen mediërende artefacten en de community). Hierbij kun je denken aan in ontwerpgroepen ontwikkelde beroepsproducten en de verduurzaming van gebruik ervan in de school.

Wanneer personen uit verschillende activiteitensystemen gaan samenwerken (bijvoorbeeld opleiders van een hogeschool met werkplekbegeleiders en schoolopleiders van een vo-school, of mbo-docenten met werkveld vertegenwoordigers), moet er worden geïnvesteerd in het creëren van het nieuw gezamenlijke activiteitensysteem, tenminste op onderdelen en in de eerste plaats ten aanzien van gezamenlijke doelstellingen.



Figuur 17. Structuur van twee menselijke activiteitensystemen die gezamenlijkheid moeten vinden (Engeström, 2001, p. 135)

Dit overbruggen van verschillen tussen activiteitensystemen, wordt ook wel *boundary crossing* (Bakker & Akkerman, 2017) of 'grenswerk' (Van den Berg, 2016) genoemd. Hoewel

het moeite kost, herbergt deze overbrugging ook een rijk leerpotentieel voor betrokkenen (en hun scholen). Bruining (2016) spreekt van 'leren van frictie'. Hij onderscheidt vier niveaus waarop fricties kunnen ontstaan, namelijk:

1. binnen een deelsysteem, bijvoorbeeld wanneer docenten meer oog hebben voor procedures dan voor het welzijn van studenten;
2. tussen systemen, bijvoorbeeld wanneer leraren vooral sturen op talentontwikkeling bij leerlingen maar zij zelf in hun functioneringsgesprekken worden gewezen op een tekort aan leerlingvaardigheden;
3. in een deelsysteem door de invloed van een concurrerend systeem, bijvoorbeeld als de betrouwbaarheid en validiteit van toetsproducten onder druk komen te staan door de invoering van ChatGPT;
4. tussen twee activiteitensystemen die hetzelfde doel nastreven (bijvoorbeeld kwalitatief hoogstaand en up-to-date onderwijs), bijvoorbeeld wanneer het ministerie een algemeen verbod op mobiele telefoons wil instellen terwijl een school deze functioneel wil inzetten in het onderwijs.

Boundary crossing vraagt om vier leermechanismen, te weten 1) identificatie, 2) coördinatie, 3) reflectie en 4) transformatie, die bijdragen aan zogenaamd 'expansief leren'⁹. **Identificatie** betreft de inspanning om verschillen en overeenkomsten te vinden in elkaars activiteitensystemen. **Coördinatie** verwijst naar het leggen van effectieve en efficiënte verbindingen tussen verschillende activiteitensystemen; daarbij kunnen grensobjecten helpen om de samenwerking tussen de twee werelden te vergemakkelijken. Een voorbeeld van een grensobject is een kijkkader voor het observeren van de vakdidactische kwaliteit van de lessen van stagiairs; het kijkkader vormt een referentie voor kwaliteit voor zowel de instituutsopleider, de werkplekbegeleider als de student. **Reflectie** verwijst naar het expliciteren van verschillende perspectieven en het afwegen en bereid zijn te leren van verschillende perspectieven. **Transformatie** ten slotte, betreft het verbinden of overstijgen van de verschillende activiteitensystemen: zo kunnen nieuwe kennis en zelfs nieuwe praktijken ontstaan. Met andere woorden: het creëren van het beste van (minimaal) twee werelden (Oonk & Gulikers, 2018).

Als gezegd, boundary crossing bij samen onderzoekend werken vormt een grotere uitdaging naarmate activiteitensystemen sterker van elkaar verschillen. Wie dan expansief wil leren, zal bewust aandacht, tijd en moeite moeten investeren om de vier genoemde leermechanismen in gang te zetten, zodat alle betrokkenen het samen onderzoekend werken als lonend ervaren.

4.3 Drie actoren: studenten, werkveld en onderzoekers

Hier zal ik drie belangrijke actoren uitlichten die relevant zijn voor het samen onderzoekend werken gericht op onderwijskwaliteitsverbetering. Dit zijn – naast docenten – studenten, werkveldpartners (ook gegeven de praktijk van 'Samen Opleiden') en onderzoeksprofes-

9 Mensen creëren met elkaar een nieuw activiteitensysteem (Bruining, 2016).

sionals. Omdat het denken en handelen van docenten in belangrijke mate het welslagen van onderwijskwaliteitsverbetering bepaalt (zie Fullan, 2015), maar ook vanuit emancipatoir oogpunt, zouden docenten moeten proberen om hoe langer hoe meer zelf het voortouw te nemen in het opzoeken en onderhouden van de samenwerking met deze andere belanghebbenden.

Samen met studenten: the student voice

In onderwijs en onderzoek wordt veel óver, maar veel minder mét studenten gesproken, terwijl hun ontwikkeling hetgeen is waartoe scholen bestaan. Aan het begin van dit hoofdstuk kwam de student journey ter sprake. De insteek was dat docenten zich mentaal verplaatsen in de student, langs alle vakken en alle collega's die de lessen verzorgen, en de leuke en minder leuke avonturen die zij beleven met artefacten, procedures en regels (dat wil zeggen: de reis van de student door het curriculum).

Maar het wordt nog veel interessanter wanneer studenten écht betrokken worden bij het onderzoek met onderwijskwaliteitsverbetering als doel. Naar studentparticipatie wordt ook wel verwezen als het ruimte bieden aan de *student voice*, door Fletcher (2017) omschreven als: 'any expression of any student anywhere at any time about learning, schools and education' (p. 58). De mate van studentparticipatie kan verschillen, maar loopt op van gehoord worden, via collaboratie naar leiderschap (vgl. Fletcher, 2005; Mitra, 2006).¹⁰ In een studie naar student voice in de Haagse Hogeschool (Van der Ploeg & Guérin, 2021) concluderen de auteurs dat voor een ontwikkeling richting een meer ontwikkelingsgerichte en ondernemende cultuur vergaande vormen van participatie noodzakelijk zijn. Deze participatie wordt gekenmerkt door 'openheid & respect, gelijkwaardigheid, wederkerigheid & gezamenlijke verantwoordelijkheid, en autonomie & onafhankelijkheid' (p. 8).

Het perspectief van de studenten als 'gebruikers' van het onderwijs en eerste beneficianten van onderwijskwaliteitsverbetering maakt hun participatie als co-onderzoekers in ontwerpgroepen zeer waardevol en leerzaam voor allen (zie bijvoorbeeld De Jong, 2020; Douma-Van der Meulen et al., 2023; Healey & Jenkins, 2009; Vrieling-Teunter et al., 2021); zie ook kader 18. In projecten van samen onderzoekend werken die qua studentparticipatie ambitieus zijn opgezet, werken studenten als co-onderzoekers mee in (bijna) alle fasen van het onderzoeksproces. Voorbeelden van dergelijke succesvolle projecten binnen KcTO zijn 'Koplopers', 'Stay on Track', 'On Stage' en 'The Brave Space' (zie Hogeschool Rotterdam, 2016).

Als bij dergelijke projecten ook andere actoren dan docenten betrokken zijn (zoals onderzoekers uit kennisinstellingen, partners uit het werkveld en/of klanten), liggen er andere dan louter educatieve doelstellingen op tafel. In dergelijke situaties dienen studenten zich op te stellen en behandeld te worden als volwaardige partners. Wanneer zij vooral als 'lerenden' meedoen, bestaat het gevaar dat de focus verschuift van

¹⁰ In dit boekje hanteer ik voor de invulling van 'student voice' vooral studenten als medevormgevers van hun eigen onderwijs. Andere benaderingen leggen meer nadruk op het werken aan het gevoel van inclusie bij studenten. De twee benaderingen sluiten elkaar niet uit en kunnen complementair zijn aan elkaar.

gezamenlijke kennisontwikkeling en ontwikkeling van beroepsproducten naar student-begeleiding (zie Van Vijfeijken et al., 2015).

In de praktijk blijkt het soms moeilijk om studenten aan lerarenopleidingen te interesseren voor co-creatief praktijkonderzoek. De ervaring leert dat zij vaak weinig tijd of zin hebben om te participeren. Mogelijke oorzaken hiervoor zijn dat dergelijke activiteiten boven op hun opleiding komen, zij vaak al veel werken en de prestatiedruk hen afhoudt van facultatieve opleidingsactiviteiten. De interesse van studenten kan gewekt worden wanneer het onderzoekend werken zich richt op onderwerpen die hun persoonlijk leven raken en/of als er (ook) gewerkt wordt aan hun persoonlijke ontwikkeldoelen. Tevens helpt het wanneer er betaling voor studentassistentenschap geboden kan worden of het onderzoek wordt ingekaderd binnen keuze- of profileringsonderwijs.

De moeite die het soms kost om studenten te betrekken, pleit er mijns inziens voor om te verkennen in hoeverre samen onderzoekend werken niet ook als didactische benadering kan dienen voor het vormgeven van delen van een curriculum. Zeker in een lerarenopleiding waar wordt lesgegeven over lesgeven (!) en *'practice what you preach'* hoog in het vaandel staat, liggen hiervoor kansen (zie Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, 2023; Rozendaal & Louwerse, 2023). Zo'n didactische benadering sluit tevens aan bij de wens om onderzoekend vermogen van studenten geïntegreerd te ontwikkelen en te toetsen in pedagogische en (vak)didactische leerlijnen (zie Munneke & Rozendaal, 2023).

Kader 18.

Studenten en opleiders leren in co-creatie

Binnen de WERKplaats Inclusieve Pedagogiek en Didactiek van Hogeschool Rotterdam (zie Douma-Van der Meulen et al., 2023) hebben studenten en opleiders van het cluster Talen van het Instituut voor Lerarenopleidingen in online co-creatie samengewerkt in een traject van een lesson study, begeleid door een hoofddocent. Ten aanzien van deze co-creatie werden voor het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (Rozendaal & Louwerse, 2023) de volgende geleerde lessen genoteerd:

- Een veilig leerklimaat is altijd belangrijk, maar *'samenwerking tussen docenten en studenten (...) je voelt eenzelfde soort gêne over en weer (...). Het geeft een soort kwetsbaarheid maar die heb je ook wel nodig. Daardoor is veiligheid erg belangrijk'* [opleider].
- Hoewel in de onderzoekslessen vooral de student/leerling wordt geobserveerd, is respectvolle benadering van degenen die hun les openstellen, van belang: *'Ik moest het doen in de les. Ik vond dat heel spannend, maar je merkt ook dat je het niet meer alleen doet. Ik voelde ook echt: ik mag mijn groep niet teleurstellen (...). Het is echt een teaminspanning'* [opleider].

- Om te voorkomen dat kenniscreatie/samenwerking stopt, moet de begeleider erop letten dat iedereen in de ontwerpgroep kan meekomen. *‘Er werd door de begeleider altijd even gecheckt of iedereen het nog kon volgen. Want soms was er wel onduidelijkheid of verwarring. Daar leer je heel veel van. Je merkt ook als je zelf iets zegt, dat je ook moet controleren of iedereen snapt wat je bedoelt’* [student].
- Middels ‘democratische gespreksvoering’ krijgt iedereen ruimte om zijn of haar standpunt in te brengen: iedere deelnemer verwoordt eerst het eigen standpunt, waarbij anderen alleen verhelderende vragen mogen stellen. Vervolgens wordt gestemd over het meest bruikbare perspectief. *‘Ik vond het in het begin allemaal heel ingewikkeld: moet ik nu naar studenten en andere docenten gaan luisteren?’* [opleider].
- Ook werden duo’s van student en opleider gevormd, die eerst samen in online breakout rooms spraken en daarna hun inzichten plenair deelden. *‘Er werd echt goed gediscussieerd en iedereen was daarin erg open. En er werd echt naar elkaar geluisterd’* [student].
- Samenwerken aan eenzelfde onderzoeksles of onderzoeksinstrument was sowieso verrijkend. *‘Gesprekken laten je nadenken over wat je doet en hoe je handelt’* [opleider]. Specifiek de samenwerking tussen studenten en opleiders had toegevoegde waarde. Hoewel spannend, voorzagen de twee typen deelnemers elkaar van waardevolle inzichten. Voor opleiders was het bijvoorbeeld waardevol dat studenten aangaven welke interventies in de onderzoeksles wel of niet zouden werken en waarom. *‘Erg waardevol om te zien hoe studenten zaken ervaren/hoe ze aankijken tegen het herontwerp’* [opleider].
- Meer zeggenschap over het eigen onderwijs kan ook bijdragen aan student-motivatie (Ryan & Deci, 2020). Co-creatie kan de verbinding tussen studenten en opleiders vergroten. *‘Ik ben ingestapt (...) om zelf [te] ervaren hoe het is om onderzoek te doen om daarin een goede begeleider te zijn. Ik ben bevestigd dat het een zoektocht is en daardoor kon ik me goed inleven in de problematiek die studenten ervaren’* [opleider]. *‘Ik zag op tegen docenten en studenten samen. (...). De docent staat voor de klas en zegt wat ik ga doen. Best wel spannend en vind het nu fijn om ook wel samen te werken als gelijk aan elkaar’* [student].

Samen met het werkveld: interorganisationale leergemeenschappen

Opleidingsscholen¹¹ dragen zorg voor een goede kwaliteit van het opleiden en begeleiden van toekomstige docenten (Schenke et al., 2020). Het vormgeven van doorlopende leerlijnen waarlangs studenten zich richting het beroepsprofiel kunnen

¹¹ Een opleidingsschool is een samenwerking tussen een lerarenopleiding en een of meerdere scholen uit het po, vo en/of mbo. Samen zorgen zij voor een goede aansluiting tussen de initiële opleiding en de onderwijspraktijk (MBO raad, z.d.). Binnen een opleidingsschool bestaat idealiter een gezamenlijk visie over de doorgaande lijn van het opleiden en begeleiden van startende leraren. Doel van de samenwerking is het voorkomen van vroegtijdige uitval en het geven van een duurzame impuls voor het terugdringen van het lerarentekort en de aantrekkelijkheid van het beroep.

ontwikkelen, bevat taaie vraagstukken, die zich lenen voor samen onderzoekend werken in zogenaamde interorganisationale leergemeenschappen. Denk bijvoorbeeld aan het begeleiden en ondersteunen van de ontwikkeling van onderzoekend vermogen bij studenten binnen de activiteitensystemen van de opleiding en die van de stageschool ('Samen Opleiden'). De afstand tussen de activiteitensystemen is mogelijk nog groter bij beroepsopleidingen die hun curriculum vormgeven in co-creatie met werkveldvertegenwoordigers die zich niet in het onderwijsdomein bevinden. Een dergelijke samenwerking wordt ook wel '*extreme teaming*' genoemd (Edmondson & Harvey, 2017): co-creatie door samenwerking tussen meerdere niveaus en actoren gericht op zowel horizontale als verticale afstemming in uitgebreide teams. Actoren in dergelijke teams zijn docenten, studenten, arbeidsmarktpartijen, sociale partners en expertisecentra in instellingen voor beroepsonderwijs.

Succesvol extreme teaming betekent (nog meer dan normaal) het hoofd bieden aan verschillende uitdagingen. Wanneer onderwijsprofessionals en ambachtslieden betrokken zijn bij processen van professionele en organisatorische boundary crossing, ervaren zij bijvoorbeeld de paradox van organisatorische logica versus werklogica (voor een eenvoudig voorbeeld zie kader 6 in hoofdstuk 2). Hoewel er een spanning bestaat tussen de twee soorten logica, zijn de twee onlosmakelijk met elkaar verbonden en kunnen ze niet zonder elkaar bestaan (Lewis & Smith, 2014). Actoren moeten daarom voortdurend balanceren op continua als autonomie versus controle en kwaliteit versus efficiëntie (Derksen et al., 2019; Noordegraaf, 2015). Dit betekent het samen:

- ontwikkelen van gedeelde doelen, taal en nieuwe publieke waarden. Hierbij vermijden de actoren aannames en stereotypen over zichzelf en elkaar, want deze hebben een negatieve invloed op intergroepscontacten;
- afstemmen van werkrituelen;
- vanuit vertrouwen komen tot een balans tussen het eigen en het gezamenlijke belang (bijvoorbeeld via een 'tijdelijk werkbaar overeenkomst'¹²);
- omgaan met complexiteit en onzekerheid;
- sturen van netwerkbeheer, co-creatie en (interne) organisatie- en leerprocessen;
- aangaan van veel maar wijzigende verbindingen met expansief leren als doel;
- coördineren van faciliteiten en management;
- delen van verantwoordelijkheden, waaronder (horizontale) verantwoording¹³ (Boekhoud et al., 2018; De Jong et al., 2013; Engeström & Sannino, 2010; Van der Meer & Nieuwenhuis, 2017; Moerman, 2020; Wierdsma & Swieringa, 2017; Zestor, 2016).

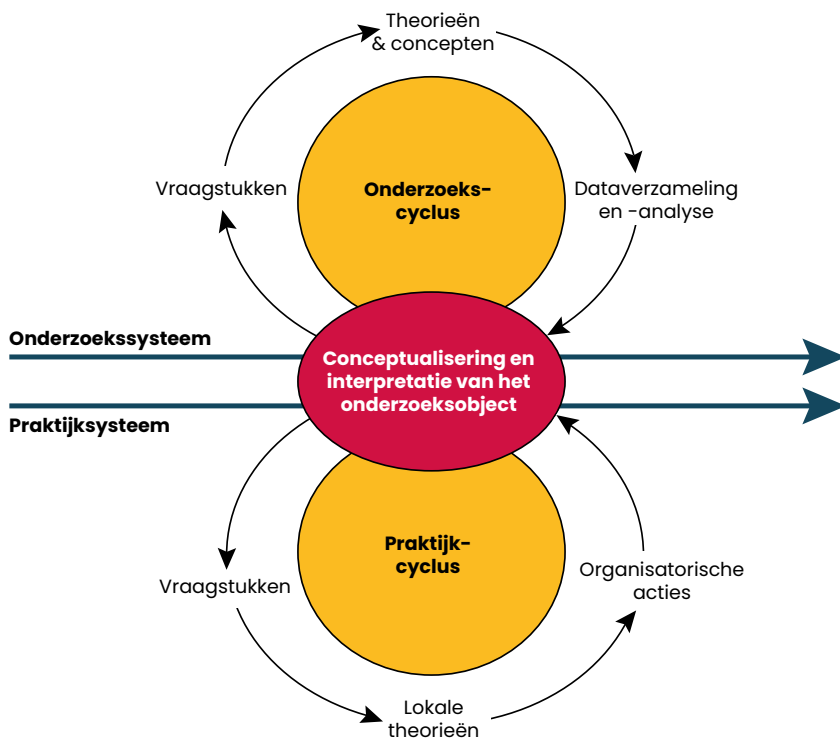
¹² De tijdelijk werkzame overeenkomst (TWO) vindt haar oorsprong in de gedachte dat er verschillen van inzicht tussen betrokkenen bestaan, maar eensgezindheid het mogelijk maakt om tot handelen over te gaan. In een TWO is ruimte om alle voors en tegens van een bepaalde handelingswijze expliciet te maken. Vervolgens wordt met elkaar voor een handelingswijze gekozen die niet per se door alle betrokkenen wordt onderschreven. Daarbij wordt de afspraak gemaakt om de nu gemaakte beslissing binnen een bepaald tijdsbestek opnieuw met elkaar te evalueren. Zo ontstaat ruimte om in de praktijk te ervaren wat de gekozen oplossingsrichting brengt, wat tegenstanders kan overtuigen om zich toch achter de genomen beslissing te scharen. Ook ontstaat er ruimte om nog niet benutte inzichten en perspectieven opnieuw naar voren te halen als de gekozen handelingsrichting niet blijkt te voldoen. Essentieel voor het vertrouwen is wel dat deze afspraak ook echt wordt nagekomen (vgl. Wierdsma & Swieringa, 2017).

¹³ Er is sprake van horizontale verantwoording als tegenover verschillende groepen belanghebbenden verantwoording wordt afgelegd over een breed palet aan onderwerpen op vrijwillige basis. Hierdoor is horizontale verantwoording anders dan verticale verantwoording waarbij de verantwoording voortkomt uit een verplichting (zie Oude Vrielink et al., 2009).

Samen met onderzoeksprofessionals

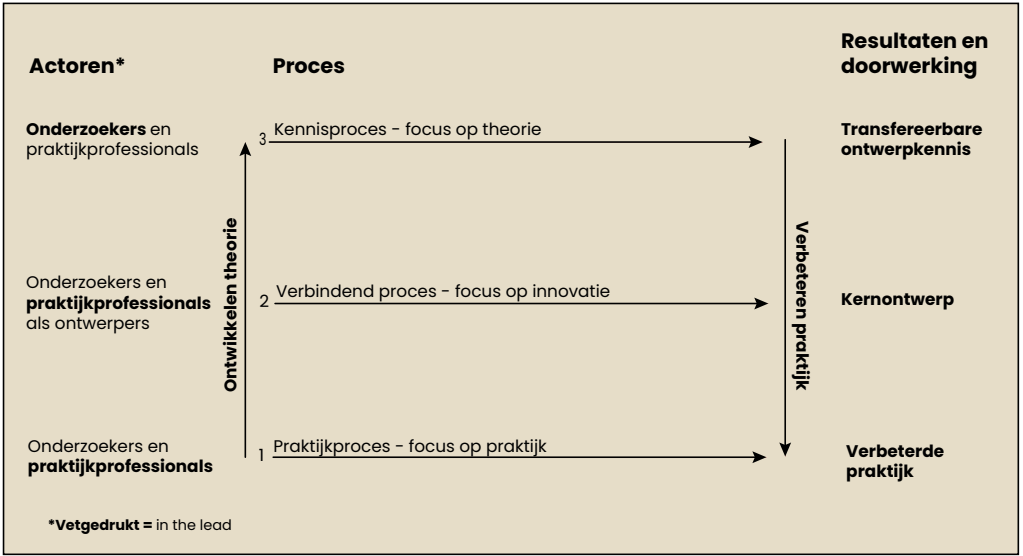
Interactie tussen belanghebbenden vanuit twee flink verschillende activiteitensystemen zoals praktijk- en onderzoeksprofessionals kan een stevige uitdaging vormen, die verband houdt met het balanceren tussen de dienstbaarheid aan praktijk én wetenschap – wat soms communicerende vaten lijken te zijn (Ellström, 2008). Bijvoorbeeld, hoe kunnen actoren balanceren tussen methodologische grondigheid, praktische relevantie en ethiek van onderzoek (Van den Berg et al., 2021)? Ook paradigma-, cultuur- en tempoverschillen kunnen voor uitdagingen zorgen in de samenwerking (Van den Berg, 2016).

Ellström (2008) staat in de samenwerking tussen praktijk- en onderzoeksprofessionals een interactieve vorm van onderzoek voor, waarin gewerkt wordt aan praktische oplossingen voor verandervraagstukken, kenniscreatie én wederzijdse competentievergroting (zie figuur 18). Aan de basis hiervan ligt de gedachte dat co-creatie leidt tot het beter doorgronden en oplossen van praktijkvraagstukken (Van den Berg, 2016). Onder de juiste omstandigheden en correct uitgevoerd, hoeft deze interactieve vorm van onderzoek qua validiteit niet onder te doen voor meer traditionele vormen van onderzoek (Ellström, 2008).



Figuur 18. Proces van co-creatie van praktische oplossingen voor verandervraagstukken, kennis én wederzijdse competentievergroting door interactief onderzoek (naar Ellström et al., 2020)

Consortia waarin onderzoeks- en praktijkprofessionals interactief samenwerken, worden ook wel aangeduid als *research-practice partnerships* oftewel RPP's (Coburn & Penuel, 2016). In deze samenwerkingsverbanden is, kort gezegd, sprake van gedeelde autoriteit en werken actoren vanuit wederzijds vertrouwen, vindt collectief leren veelal plaats volgens principes van ontwerp onderzoek, en draagt de co-creatie bij aan de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek (in de traditionele zin van het woord; zie kader 4 in hoofdstuk 1) en aan de implementaire validiteit (Consortium Tools voor Teamleren, 2022). Binnen RPP's kan sprake zijn van een werkverdeling (Ellström, 2008). Een strikte arbeidsdeling is niet wenselijk, maar er kunnen wel accenten gelegd worden in wie de *lead* neemt in welk deel van het werk, waarbij roloverschrijding kan worden aangemoedigd. In het drieprocessenmodel van Van Turnhout et al. (2023) komt dit beeld terug. Het model verbeeldt de samenwerking in het kennis-, het praktijk- en het verbindende proces, met daarbij aangegeven welke actor in welk proces leidend is (zie figuur 19). De mate waarin de rollen zijn gescheiden, kan ook organisch met een project meebewegen (zie kader 19).



Figuur 19. Drieprocessenmodel (Van Turnhout et al., 2023, p. 100)

Om het verbindende proces te laten slagen, is het van belang dat onderzoekers en praktijkprofessionals werken vanuit een gedeelde visie op betekenisvol onderzoek en passende methodieken. Tevens is het van groot belang dat deelnemers over en weer de waarde van samenwerking onderschrijven, elkaars werk waarderen en willen verbinden.

Kader 19.

Rollenscheiding en -overschrijding in het project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo'

(Consortium Tools voor Teamleren, 2022)

Het project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' (Consortium Tools voor Teamleren, 2022) had tot doel om de positionering en rolinvulling van masteropgeleide teacher leaders (MTL's) te versterken en te onderzoeken. Het consortium waarbinnen dit onderzoek werd uitgevoerd, was ingericht volgens de uitgangspunten van een RPP en werd door Schot et al. (2019) als *good practice* gekenschetst.

Aan dit project lag nadrukkelijk de ambitie van grenswerk tussen praktijk- en onderwijsprofessionals ten grondslag. Illustratief hiervoor is dat bij aanvang, aan de hand van de vragenlijst 'Verwachtingen bij de start', van alle consortiumleden de wensen en verwachtingen ten aanzien van de verschillende rollen in het project in kaart werden gebracht en nabesproken (wat doen ze vooral wel en niet?).

In de uitvoering bleek dat de partners zich aanvankelijk beperkten tot hun eigen rol. Pas lopende het project ontstond er meer (mentale) ruimte voor grenswerk. Dit was met name het geval wanneer er gewerkt werd aan grensobjecten, zoals het gezamenlijk schrijven van het onderzoeksplan, het ontwerpen van onderzoeksinstrumenten op verzoek van de MTL's, het voorbereiden van congrespresentaties en het samen analyseren en duiden van de onderzoeksgegevens (Van den Berg et al., in review). Bij het laatste bleek vooral de vraag 'Wat zijn nu waardevolle inzichten die je vanuit dit onderzoek wilt delen met anderen?' positief bij te dragen aan het opheffen van rollenscheiding/werkverdeling tussen praktijk- en onderzoeksprofessionals.

Met Bulterman (2023) wil ik hier pleiten voor het stimuleren van grenswerk tussen onderzoeks- en praktijkprofessionals bij de aanpak van complexe onderwijsvraagstukken, ten behoeve van de verbetering van de praktijk, de ontwikkeling van echt transfereerbare handelingskennis en de emancipatie van de beroepsgroep van docenten. Van den Berg et al. (in review) hebben op basis van literatuurstudie en eigen onderzoek een lijst met aanbevelingen geformuleerd voor een dergelijke samenwerking in een RPP (kader 20), dat niet dominant onderzoeks- of onderzoekersgedreven is.

Kader 20.

Aanbevelingen voor de samenwerking tussen praktijkprofessionals en onderzoekers in een RPP

(vgl. Van den Berg et al., in review)

1. Zoek samen naar een complex vraagstuk met zowel praktijk- als wetenschappelijke relevantie.
2. Stuur erop dat de praktijkpartners het beheer over beschikbare fondsen voeren, om de focus op de praktijkrelevantie te borgen.
3. Neem de tijd om elkaar zowel formeel als informeel te leren kennen, maar wacht niet te lang om ook daadwerkelijk samen met de inhoud aan de slag te gaan.
4. Bespreek en besluit wie welke rol inneemt en wie welke expertise inbrengt in de samenwerking.
5. Overweeg en expliciteer wie er grensganger kan en wil zijn tussen praktijk en onderzoek.
6. Stel je – welke rol je dan ook hebt – op als gelijkwaardige partners. Wees daarbij niet louter consument van de kennis en ervaring van anderen, maar stuur actief op gezamenlijke betekenisgeving, bijvoorbeeld via sleutelpublicaties die onderliggend zijn aan het onderzoeksplan en via eigen onderzoeksgegevens. Reserveer hier voldoende tijd voor.
7. Breng je kennis en ervaring in het RPP in. Voel de ruimte en noodzaak om ook je slapende kennis in te brengen in discussies door voordoen, hardop redeneren, omschrijven van intuïties en gebruiken van metaforen. Ook methoden uit art-based research kunnen hierbij behulpzaam zijn, zie voor voorbeelden onder meer Van Heijst en Bos (2019).
8. Wees van tijd tot tijd docent en student van andere RPP-partners. Etaleer bijvoorbeeld als praktijkprofessional je vakinhoudelijke, pedagogisch-didactische en agogische competentie in het aanjagen van collectieve leerprocessen bij het bevorderen van interactie in het RPP. Etaleer als onderzoeksprofessional je competentie om interactief participatief ontwerpend en onderzoekend te werken. Wissel ervaringen uit met anderen binnen en buiten het RPP. Zo kun je ideeën opdoen en wendbaarheid in je eigen handelen vergroten.
9. Verdiep je in elkaars competenties en ontwikkel jezelf daarin. Durf bijvoorbeeld als praktijkprofessional buiten je eigen rol te treden en pak een rol in het opstellen van het theoretisch kader, het onderzoeksplan, ontwikkelen van onderzoeksinstrumenten, dataverzameling en -analyse, duiden van resultaten, formuleren van conclusies en/of schrijven van rapportages. Meewerken aan dergelijke grensobjecten levert je veel nieuwe kansen op om te leren. Zo ook: verken als onderzoeksprofessional bijvoorbeeld hoe je instrumenten toegankelijker kunt vormgeven ('didactiseren') en presentaties en publicaties leerzamer kunt maken.

10. Streef naar gezamenlijk leren door te doen; gebruik bijvoorbeeld het RPP mede als proeftuin om te oefenen in de samenwerking met collega's in ontwerpgroepen of andere RPP's.
11. Streef naar voortdurend synergetisch leren. Neem daarvoor de tijd om te reflecteren op je handelen; gebruik daarbij reflectiemethodieken (zie bijvoorbeeld deel 2 van het praktijkboek van Consortium Tools voor Teamleren, 2022) en vraag anderen om je reflecties kritisch te bevragen. Heb de durf om samen met je ontwerpgroep of als RPP eens aanpakken uit te proberen en te evalueren, die buiten jullie comfortzone liggen, bijvoorbeeld de inzet van instrumentarium gericht op gezamenlijke reflectie op samen onderzoekend werken. Zoek ook naar alternatieve mogelijkheden om onderzoeksinstrumenten toch in te zetten, bijvoorbeeld door ze te didactiseren.
12. Neem actief deel aan conferenties of andere netwerkbijeenkomsten. Het is een kans om samen (tussentijds) de inhoudelijke balans op te maken, en om te merken hoeveel je hebt geleerd.
13. Zet je '*design mindset*' aan, oftewel: wees steeds alert op ideeën, ontwerpen en aanpakken die aanleiding kunnen zijn voor herontwerp of vernieuwd handelen.
14. Draag bij aan hogere-orde-oplossingen, oftewel duurzame oplossingen met een bredere toepasbaarheid dan de eigen context.

4.4 Co-creatie van transfereerbare handelingskennis

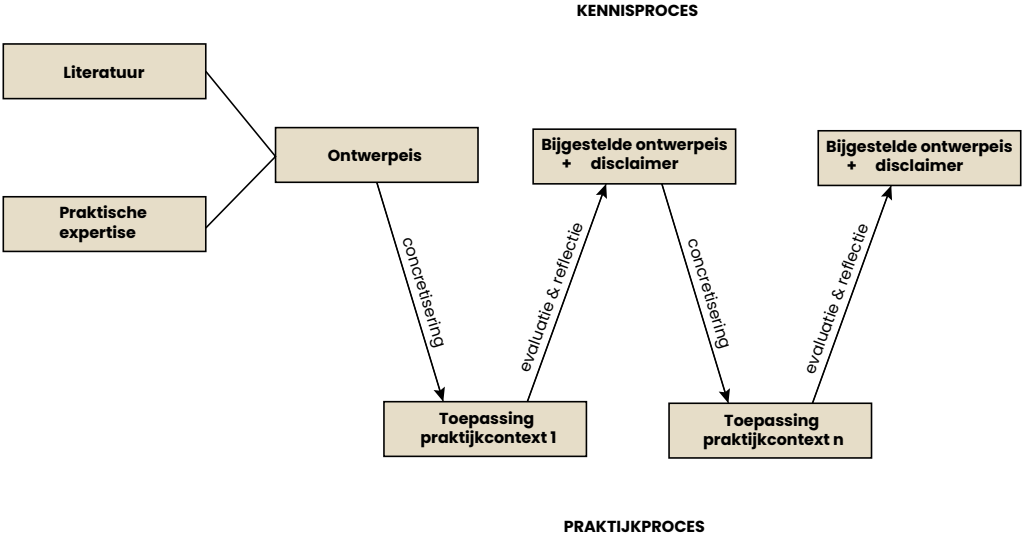
Onderzoekspersonals zullen vaak een belangrijke rol (moeten) spelen bij het transfereerbaar maken van opbrengsten buiten de scho(o)len, omdat praktijkprofessionals hiervoor vaak minder tijd en/of belangstelling hebben. De focus van de praktijkprofessional ligt vaker op lokale verduurzaming. Desalniettemin geven Zwart et al. (2015) aan dat 'academisch docentschap' verder gaat dan het systematisch onderzoeken van het leren van studenten en hoe dit kan worden verbeterd. Docenten zouden zich ook bezig moeten houden met het ontwikkelen van de professie (kennisbasis) door na te denken over de implicaties van hun onderzoek voor het onderwijs in het algemeen en hun inzichten te delen met anderen.

Transfereerbare kennis is kennis die niet één-op-één overgezet kan worden naar andere contexten dan waarin is onderzocht, maar wel vertaald kan worden naar andere situaties of contexten. Met andere woorden: de resultaten zijn niet zomaar te generaliseren naar een grotere groep, maar communiceren wel 'geleerde lessen' die relevant kunnen zijn voor een grotere groep (Van Swet et al., 2022). Een dergelijke benadering sluit goed aan bij de context van het onderwijs, die dermate complex en dynamisch is dat vertaling van kennis naar situationeel handelen altijd nodig is.

De vorm van praktijkgericht onderzoek die hier centraal staat, levert bij voorkeur *principled practical knowledge* oftewel PPK (Bereiter, 2014) op. Dit is kennis die wél de

coherentie heeft van een wetenschappelijke theorie, maar die niet primair gericht is op het verklaren of voorspellen van de praktijk. PKK is vooral richtinggevend voor het ontwerpen van lokale praktijkoplossingen. Daarbij is het wel de vraag hoe abstract of concreet deze PPK moet zijn om ook die rol te kunnen vervullen (Janssen et al., 2015). Deze discussie voert voor nu te ver, al mag verwacht worden dat verregaande betrokkenheid van praktijkpartners wel zicht kan geven op de benodigde mate van concreetheid van PKK om transfereerbaar te zijn.

Om het verbindende proces tussen praktijk en theorievorming te vergemakkelijken, kan een consortium een aantal zaken regelen, namelijk 1) het investeren in een gedeeld begrip van alle deelnemers in alle onderdelen het onderzoeksplan. Helpend hierbij is de methodiek ‘Cirkelen rond je onderzoek’ (Andriessen et al., 2022), 2) het vormen van een gedeeld theoretisch en/of conceptueel kader via gezamenlijke literatuurstudie (bijvoorbeeld scoping of systematic review, Munn et al., 2018) en gezamenlijke verkenning van reeds bestaande good practices, 3) het aanstellen van een RMA-monitor (zie paragraaf 2.5), 4) een werkwijze waarin een set aan ontwerpeisen in de participerende praktijken eigen lokale vertalingen krijgt, waarna de werkzaamheid van iedere praktijkvertaling wordt onderzocht. Deze aanpak levert cumulatief bewijs over de werkzaamheid van een (set van) ontwerpeis(en), samen met een groeiend aantal illustratieve praktische concretisering(en) (vgl. Denyer et al., 2008). Zie ook figuur 20. Ik verwijs graag naar dit cumulatief bewijs als een steeds verder uitdijende ‘disclaimer’ bij de onderzochte ontwerpeis(en), die antwoord geeft op de vraag: ‘Hoe of waarom werkt dit, voor wie, in welke omstandigheden?’ (Van Vliet, 2022, p. 83).



Figuur 20. Een ontwerpeis bewijst zich meermalen in verschillende contexten

4.5 Uitwerking in het lectoraat (vervolg)

De complexiteit en dynamiek van het onderwijsveld maakt dat het werken aan onderwijskwaliteit niet meer is weggelegd voor individuele docenten. ‘Je kunt niet meer alleen overzien wat goed is en wat het goede is om te doen.’ (Van Oeffelt, 2021, p. 3). Het derde vraagstuk van het lectoraat, dat ik in dit hoofdstuk heb behandeld, is dan ook hoe samenwerking tussen actoren uit verschillende activiteitensystemen gericht op duurzame onderwijskwaliteitsverbetering én kenniscreatie kan worden vormgegeven en ondersteund. Hierbij gaat het niet alleen om de samenwerking tussen onderwijs- en onderzoeksprofessionals, maar ook om de samenwerking met studenten en het werkveld. Het lectoraat gaat daarom op zoek naar professionele situaties waarin een hoge mate van multi-level en multi-actor samenwerking gewenst is. Studie van dergelijke situaties maakt het mogelijk om in co-creatie handelingskennis op te doen met betrekking tot boundary crossing. Het project ‘Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo’ is een voorbeeld hiervan. In dit project staat de samenwerking tussen practoraten, docenten(teams), leidinggevendenden en partners uit het werkveld met betrekking tot onderwijskwaliteit centraal (zie kader 21).

Kader 21.

Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit

Dit project vindt plaats in onderzoekende samenwerking tussen Hogeschool Rotterdam en Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO), practoraat Dierenwelzijn en gezondheid (AERES mbo Barneveld), Researchlab (MBO Rijnland), practoraat Technologie voor Zorg en Welzijn (ROC Mondriaan), practoraat Leren in Hybride Leeromgevingen (SCALDA), Teurlings Onderwijsonderzoek in Praktijk (TOiP), Stevens Consultancy, (stichting Practoraten.nl) en practoraat Gepersonaliseerd leren (VISTA college).

Studies naar innovatiesucces in het mbo (Nieuwenhuis, 2006; Schobben, 2021) tonen dat innoveren in de kern neerkomt op het verdiepen van leerprocessen bij studenten. Hiervoor zijn veranderingen in (collectieve) leerprocessen binnen en buiten de schoolorganisatie nodig (Hermanussen & Smulders, 2020; Van der Meer, 2017; Van der Sanden & Teurlings, 2003). De ervaring is echter dat optimaal realiseren van deze opgave behoort tot de categorie *wicked problems* van het mbo. De oorzaak daarvan ligt in het opstarten, onderhouden en doorontwikkelen van de multi-level en -actor samenwerking die nodig is om tot passende en duurzame oplossingen te komen.

Een belangrijke kwaliteitsimpuls gaat uit van de (inmiddels 85+) practoraten in mbo-instellingen (zie Werkagenda mbo 2023-2027): expertiseplatforms onder leiding van (meestal) een practor die – al dan niet samen met docent-onderzoekers – praktijkgerichte verkenningen en onderzoek uitvoert en bijdraagt aan

onderwijsvernieuwing. Een practoraat stelt zich tot doel om (via kennisontwikkeling) onderwijs en werkveld te innoveren, het beroepsperspectief van studenten te bevorderen, docenten te professionaliseren en de onderwijskwaliteit te verbeteren (Van der Meer et al., in review).

In potentie is de instelling van een practoraat een manier om intensievere verbindingen te creëren tussen het werkveld, onderwijsveld en onderzoeksveld, die voor iedere partij een positieve impact hebben. Studenten en docenten zijn daarin cruciale spelers, omdat via hen, in samenwerking met het werkveld, die impact wordt gecreëerd. Deze verbindingen lijken ideaaltypisch een vorm van samen onderzoekend werken te zijn. Dat betekent dat docenten/onderwijsteams co-creatie met het practoraat moeten omarmen, wat een beroep doet op responsief, innoverend en (gezamenlijk) onderzoekend vermogen. De projectgroep veronderstelt dat versterking van deze vermogens door middel van samenwerking met het werkveld en kennisorganisaties, uiteindelijk ten goede komt aan het onderwijsprogramma, en dat dit resulteert in een betere ontwikkeling van studenten tot wendbare professionals.

Doel van het project is te komen tot nieuwe handelingsperspectieven, gebaseerd op 'wat is wijsheid?'. Dat kan volgens de projectgroep alleen gebeuren in een gelijkwaardige samenwerking tussen praktijkprofessionals en onderzoekers – een succesfactor voor kennisbenutting en kenniscreatie (Zuiker et al., 2016). Hierom werken alle deelnemers in dit project in co-creatie. Practoren werken enerzijds samen met hun opleidingsteams/docenten en anderzijds met onderzoekers van de andere kennisinstellingen. Co-creatie betekent voor de projectgroep dat activiteiten in samenspraak worden ingevuld en verdeeld over verschillende participanten, afhankelijk van ieders professioneel belang en interessegebied. Dit maakt het voor allen mogelijk om flexibel mee en tegen te bewegen, discipline overstijgend te werken en praktijk- en kennisprocessen te verbinden (Cummings et al., 2013). De hoofdvraag luidt: hoe kunnen practoraten, docenten(teams), leidinggevend en partners (uit werkveld en kennisinstellingen) hun samenwerking het beste opstarten, vormgeven en verder uitbouwen ten behoeve van duurzame onderwijskwaliteitsverbetering?

4.6 Tot slot

In dit boekje heb ik de contouren geschetst van het onderzoeksthema 'samen onderzoekend werken' door te laten zien hoe het integreren van onderzoekend vermogen in werkprocessen, het omarmen van de grilligheid van die werkprocessen en het intensiveren van de samenwerking tussen belanghebbenden een interessante toekomst voor het onderwijs kunnen inluiden. De meest belangrijke keynotes uit deze hoofdstukken zijn weergegeven in kader 22.

Kader 22.

Keynotes per hoofdstuk van dit boek

Hoofdstuk 1:

- Reflectie, samen onderzoekend werken, innovatie en kennisdeling dienen weer onderdeel te worden van de professionaliteit van docenten, zodat zij zich kunnen ontwikkelen tot hoogwaardige kenniswerkers die aan het roer staan van hun eigen professionele ontwikkeling en de ontwikkeling van het onderwijs in hun school.
- Het beter ontsluiten van kennis uit wetenschappelijk onderzoek is niet een afdoende oplossing voor de onderbenutting van deze kennis door praktijk-professionals. Hiervoor is transformatief onderzoek in de praktijk nodig.
- Een professionaliseringsslag van docenten is nodig om 1) eigen praktijkonderzoek te leren doen met impact op lokale onderwijskwaliteitsborging en -verbetering en 2) een gelijkwaardige partner in praktijkgericht onderzoek te kunnen zijn.
- Praktijkgerichte onderzoekers dienen zich nog sterker te verbinden met praktijk-professionals. Samen kunnen zij tot echte handelingskennis komen die ook als zodanig door docenten wordt (h)erkend.

Hoofdstuk 2:

- Om met elkaar voortdurend lerend te kunnen en mogen zijn, is niet alleen een kritische, maar ook een waarderende basishouding nodig.
- De grilligheid van het 'blijven varen terwijl je het schip verbouwt', maakt dat onderzoeks- en vernieuwingsprocessen zelden keurig lineair verlopen, waardoor het maar tot op zekere hoogte zinvol is om deze processen (vooraf) in detail te plannen. Waar het samen onderzoekend werken bijdraagt aan reflectieve dialogen tussen betrokkenen, heeft het deze dialogen ook nodig om koers te zoeken en te houden op doelen, processen, opbrengsten en verduurzaming.
- Interne en externe verduurzaming tijdens en na vernieuwingsprojecten vraagt om het opstellen van een narratief over wat aandacht behoeft en wie hiervoor op welke manier in actie moet komen. Leidinggevenden spelen een belangrijke rol in het verknopen van het samen onderzoekend werken en de daaruit vloeiende opbrengsten met de dagelijkse werkprocessen. Ook docenten met een educatieve master met een veranderkundige component vertegenwoordigen een krachtig (vaak nog onvoldoende benut) potentieel om samen onderzoekend werken betekenisvol te verknopen met onderwijskwaliteitsontwikkeling.
- Leidinggevenden zijn vaak initiatiefnemers in de ontwikkeling richting een lerende cultuur waarin samen onderzoekend werken een plek heeft. Wanneer docenten zich tot inhoudelijk experts ontwikkelen, dienen leidinggevenden zich coachend op gaan te stellen om gespreid inhoudelijk leiderschap mogelijk te maken.

Hoofdstuk 3:

- Onderzoekend vermogen is de competentie om in professionele situaties vast te kunnen stellen waar adequate (handelings)kennis ontbreekt, en waar nodig deze ontbrekende kennis met passende grondigheid te kunnen creëren én bruikbaar te maken voor de professionele context.
- Wanneer docenten(teams) samen een complex praktijkvraagstuk aanpakken, dient het praktijkproces centraal te blijven staan, waarbij persoons- en systeemontwikkeling de belangrijkste doelen vormen.
- Bij samen onderzoekend werken blijven betrokkenen denken en werken vanuit een pragmatisch onderzoeksparadigma, maar kan men bij het bepalen van een passende beantwoordingswijze van kennisvragen putten uit methoden uit verschillende onderzoekstradities, mits deze passend zijn bij de kennisvraag en haalbaar zijn in de praktijk.
- Methoden van ontwerpgericht onderzoek kunnen de systematiek van actie-onderzoek vergroten, wat de doelgerichtheid van dit onderzoek versterkt. Tevens nemen de kansen toe dat het onderzoek ook bijdraagt aan de vorming van transfereerbare handelingskennis.

Hoofdstuk 4

- Bij samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen dienen de intrinsieke motivatie die docenten drijft, het beroep op zelfregulerend vermogen en de benutting van interne en eigen deskundigheid behouden te blijven.
- Naast het expliciteren en benutten van in ontwerpgroepen aanwezige talenten kan het productief werken als de groepsleden hun individuele leerbehoeften uitspreken en er met elkaar naar streven om die ook een plek te geven in het werkproces, bijvoorbeeld via roloverschrijding.
- Docenten dienen steeds meer het voortouw te nemen in het opzoeken van co-creatie met belanghebbenden zoals studenten, partners uit het werkveld en onderzoekers uit kennisinstellingen. Met name het perspectief van de studenten als 'gebruikers' van het onderwijs en eerste beneficianten van onderwijskwaliteitsverbetering maakt hun participatie als co-onderzoekers in ontwerpgroepen waardevol en leerzaam voor allen.
- Om het proces van verbinding tussen praktijk en theorie te laten slagen, is het van belang dat onderzoekers, partners uit het werkveld en docenten werken vanuit een gedeelde visie op goed en betekenisvol onderzoek en passende methodieken. Investeren in expansief leren vergroot de kans dat deelnemers willen verbinden, de samenwerking als lonend ervaren en elkaars werk waarderen.

Ik realiseer me dat er uitdagingen te over zijn in het komen tot de gedroomde lerende cultuur in scholen, maar het project hoeft niet morgen klaar te zijn. Elke stap, hoe klein ook, kan er één in de goede richting zijn. Kortom, *think big, start small, but start...!* Het lectoraat Samen Onderzoekend Werken wil bijdragen aan het zetten van stappen in de gewenste richting. Deze bestaan uit het samenbrengen en uitwerken van veelbelovende aanzetten tot concretisering van samen onderzoekend werken voor verschillende doelgroepen en het ontwikkelen, uitwerken en beproeven van passende en praktische methodieken. Deze vormen een steeds groeiende toolbox met handelingskennis, die de verschillende belanghebbenden bij onderwijskwaliteit kan ondersteunen bij het samen waardierend, evidence-informed, ontwerp- en actiegericht aanpakken van weerbarstige praktijkvraagstukken, waarbij de belangen van studenten, docenten, het werkveld en de wetenschap worden gediend.

Kortom, er is samen onderzoekend werk aan de winkel! Wie doet er mee?



Referenties

- Admiraal, W., Buijs, W., Claessens, W., Honing, T., & Karkdijk, J. (2017). Linking theory and practice: teacher research in history and geography classrooms. *Educational Action Research*, 25(2), 316–331.
- Admiraal, W. & Lockhorst, D. (2010, mei). *A descriptive model of teacher communities* [Paper]. Understanding complex ecologies in a changing world. Annual meeting of the AERA, Denver.
- Ajzen I., & Fishbein, M. (2008). Scaling and testing multiplicative combinations in the expectancy-value model of attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(9), 2222–2247.
- Andersen, I., Hulsbos, F., & Snoek, M. (2018). Leiderschap van leraren. *Schoolmanagement*, 2018(5), 28–34.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12–21.
- Andrien, D. (2023, 17 augustus). Er is wél een antwoord op het lerarentekort. Didactiefonline.nl. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/er-is-wel-een-antwoord-op-het-lerarentekort>
- Andriessen, D. (2007, 22–24 augustus). *Combining design-based research and action research to test management solutions*. 7th World Congress Learning, Action Research and Process Management, Groningen.
- Andriessen, D. (2008). Stuff or love? How metaphors direct our efforts to manage knowledge in organisations. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 5–12.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo*. Hogeschool Utrecht.
- Andriessen, D., Ganzevles, M., & Welbie, M. (2022). *Cirkelen rond je onderzoek*. Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/cirkelen-rond-je-onderzoek>
- Andriessen, D., Sluijsmans, D., Snel, M., & Jacobs, A. (2017). *Protocol verbeteren en verantwoorden van afstuderen in het hbo 2.0*. Vereniging hogescholen, Hogeschool Utrecht en Zuyd Hogeschool. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://docplayer.nl/58540941-Protocol-verbeteren-en-verantwoorden-van-afstuderen-in-het-hbo-2-0.html>
- Ax, J., & Ponte, P. (2010). Moral issues in educational praxis: A perspective from *pedagogiek* and *didactiek* as human sciences in continental Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 29–42.
- Baan, J., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2023). Professional development in inquiry-based working; the experiences of graduates from academic teacher educational programmes. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 114–133.
- Baarda, B. (2019). *Dit is onderzoek!* Boom.

- Bakker, A., & Akkerman, S. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. In L. Unwin, & D. Guile (Eds), *Handbook on vocational education* (pp. 1–19). Wiley.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman & co.
- Beijaard, D., Van Driel, J., & Verloop, N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25(1), 47–62.
- Bereiter, C. (2014). Principled practical knowledge: not a bridge but a ladder. *The Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 4–17.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb. In S. C. Tan, H. J. So, & J. Yeo (Eds), *Knowledge creation in education* (pp. 35–52). Springer.
- Biesta, G. (2022a). Innoverend onderzoeken en het theorie–praktijk vraagstuk: Over kennen, vernieuwen en de eigen aard van opvoeding en onderwijs. In A. van Staveren, & H. Susam (Red.), *Innoverend onderzoeken: Grondslagen en praktijkvoorbeelden* (pp. 105–121). Marnix Academie, Lectoraat Leren en Innoveren.
- Biesta, G. (2022b). *Onderwijsonderzoek: Een onorthodoxe introductie*. Boom.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Boekhoud, T., Van der Ham, S., Kuiper, C., Terpstra, N., Korstanje, M., Roebroeck, L., Adema, G., & Bosgraaf, B. (Red.). (2018). *Regioanalyse Noord-Brabant. Op naar publiek–private samenwerking in expertisecentra*. PBT/Katapult.
- Bolhuis, S. (2002). Professioneel leren: wat is het en hoe bevorderen we het? *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 21(4), 173–182.
- Bolhuis, S. (2012). Onderzoek in de lerarenopleidingen: welk onderzoek waarom? In R. Zwart, K. van Veen, & J. Meirink (Red.), *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's* (pp. 46–61). Universiteit Leiden.
- Bolhuis, S., & Kools, Q. (Red.). (2016). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Fontys.
- Bormans, R., Sanderman, A., & Roelof, J. (2017). *WERKplan* [Interne publicatie]. Hogeschool Rotterdam
- Bruns, M., & Bruggink, M. (2016). *Starten met een professionele leergemeenschap: PLG–teams in het onderwijs*. Bazalt.
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Van Meeuwen-Kok, J., & Gondwe, M. (2018). *Loopbanen in het primair onderwijs*. Berenschot.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R.-J. (2012). Community development in the school workplace. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 403–418.

- Brouwer, P., Doppenberg, J., Boersma, A., & Wagemakers, S. (2021). Onderzoekend werken aan onderwijsverbetering: Een middel bij het verbeteren of vernieuwen van onderwijs. *Profiel. Vaktijdschrift Voor Docentschap in Duurzaam Beroepsonderwijs*, 50(9), 33–35.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 46–53.
- Bruining, T. (2016). Leren van fricties: Over de waarde van de 3e generatie activiteiten-theorie van Yrjö Engeström. *O&O*, 1, 28–32.
- Bulterman, J. (2023). *Het lerarentekort. Pleidooi voor vakmanschap*. Amsterdam University Press.
- Bulthuis, P. (2013). Het ZelCommodel, grip op competentieniveaus: De samenhang tussen zelfstandigheid en complexiteit. *Examens*, 2, 5–10.
- Caingcoy, M. E. (2021). Scoping review on employability skills of teacher education graduates in the Philippines: a framework for curriculum enhancement. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 182–188.
- Chambliss, D. F., & Schutt, R. K. (2018). *Making sense of the social world: Methods of investigation* (sixth edition). Sage.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cohn, R. C. (1997). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie*. Nelissen.
- Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011). *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Ministerie van OC&W. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Nationaal-Plan-Onderwijs-Leerwetenschappen-2011.pdf>
- Consortium Tools voor Teamleren (2022). *Samen onderzoekend werken in het mbo. Praktijkboek voor docenten*. NRO.
- Cörvers, F., Mommers, A., Van der Ploeg, S., & Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. ROA.
- Covey, S. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Business Contact.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. Harper.
- Cummings, S., Regeer, B., Ho, W. S., & Zweekhorst, M. B. M. (2013). Proposing a fifth generation of knowledge management for development: investigating convergence between knowledge management for development and transdisciplinary research. *Knowledge Management for Development Journal*, 9(2), 10–36.
- Currin, E. (2019). From Rigor to Vigor: The past, present, and potential of inquiry as stance. *Journal of Practitioner Research*, 4(1), art. 2.
- Daguplo, M. S., Lee, P., Capili, G., Rose, A., Estrella, C., & Bano, A. L. (2019). Tracking the employment and employability characteristics of the graduates of the college of teacher education. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 7(2), Part III, 67–74.

- De Brabander, C. J., & Martens, R. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Education Research Review*, 11, 27–44.
- De Jong, F. (2020). Suggesties voor succesvolle PLG's op basis van ervaring. In F. de Jong, & T. van Wijk (Red.), *Ervaringen vanuit de praktijk van professionele leermeenschappen (PLG's). Achtergronden, ervaringen en tips* (pp. 67–70). Aeres Hogeschool Wageningen.
- De Jong, F., De Beus, M., Richardson, R., & Ruijters, M. (2013). Ecologically and transdisciplinary inspired research: Starting points for practitioner research and sustainable change. *Journal of Organizational Transformation & Social Change*, 10(2), 163–177.
- De Vette, E., Faes, E., Wielenga, S., Nijhuis, R., & Rozendaal, J.S. (2023). Bachelorstudenten ondersteunen bij schrijven en denken tijdens praktijkonderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(3).
- Den Besten, N., & Van der Linden (2011). *Een lerende schoolcultuur*. Lerarenreeks 5. Ruud de Moor Centrum – Open Universiteit.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393–413.
- Derksen, K., Blomme, R. J., De Caluwé, L., Rupert, J., & Simons, R. J. (2019). Breaking the paradox: understanding how teams create developmental space. *Journal of Management Inquiry*, 28(3), 366–380.
- Dodgson, J. E. (2019). Reflexivity in qualitative research. *Journal of Human Lactation*, 35(2), 220–222.
- Doolaard, S., Dijkema, S., Prins, F., Claessens, L., & Ebbes, R. (2018). *Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school; verschillen tussen alumni van de academische pabo en de hbo-pabo*. GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Douma-Van der Meulen, R., Israël, T., Jansen, A., De Koning, T., Van der Neut, E., & Pluijter, M. (2023). *De 8 succesfactoren van experimenteren: Volgens WERKplaatsen Taal, Onderwijsleertechnologie en Inclusieve Didactiek & Pedagogiek*. Hogeschool Rotterdam.
- Dunbar, K. (1997). How scientists think: Online creativity and conceptual change in science. In T. B. Ward, S. M. Smith, & S. Vaid (Eds.), *Conceptual structures and processes: Emergence, discovery and change* (pp. 461–493). American Psychological Association.
- Edmondson, A., & Harvey, J-F. (2017). *Extreme Teaming: Lessons in complex, cross-sector leadership*. Emerald Group Publishing.
- Eelderink, M. (2021). *Handboek participatief actieonderzoek. Samen bouwen aan een betere wereld*. SWP.
- Ellström, P-E. (2008, 10–12 september). *Knowledge creation thought interactive research: A learning perspective* [Paper]. From Teaching to Learning? European Conference on Educational Research (ECER), Göteborg.
- Ellström, P-E, Elg, M., Wallo, A., Berglund, M., & Kock, H. (2020). Interactive research: concepts, contributions and challenges. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 31(8), 1517–1537.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theory reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd edition). Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement guide to students as partners in school change* (2nd edition). SoundOut.
- Fletcher, A. (2017). *Student voice revolution: The meaningful student involvement handbook*. Olympia CommonAction.
- Frissen, P., Van der Steen, M., Noordegraaf, M., Hooge, E., & De Jong, I. (2016). *Autonomie in afhankelijkheid: Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen*. NRO.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of education change*. Teachers' College Press.
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J.-P., Séguin, J. R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *Child Development*, 87(1), 165–175.
- Geesink, A., Poot, R., Vlaanderen, D., & Zuiker, I. (2018). *Matrix groepssamenwerking: Handreiking om samenwerkingsvaardigheden bewust te ontwikkelen*. Universiteit Utrecht.
- Gergen, K. (2022). Van weerspiegelen naar wereld-maken: onderzoek als toekomstvormend. In A. van Staveren, & H. Susam (Red.), *Innoverend onderzoeken: Grondslagen en praktijkvoorbeelden* (pp. 23–40). Marnix Academie, Lectoraat Leren en Innoveren.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1992). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.
- Goodnough, K. (2010). Teacher learning and collaboration action research: Generating a “knowledge-of-practice” in the context of science education. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 917–935.
- Greven, K., & Andriessen, D. (2019, 25–28 augustus). *Practice-based research impact model for evaluation: PRIME*. EAIR 41st forum in Leiden, The Netherlands.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). *Professioneel kapitaal: De transformatie van het onderwijs in elke school*. Stichting Duurzaam Leren.
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Geraadpleegd op 17 september 2023, van https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/394/original/kwaliteit_als_opdracht.pdf?1443430484
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. The Higher Education Academy.

- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and emotion*, 1(4), 283–329.
- Heikkilä, M., Hermansen, H., Liskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2023). Epis-temic agency in student teachers' engagement with research skills. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 455–472.
- Hermanussen, J., & Smulders, H. (2020). *Kennisateliers MBO; over theorie, model en praktijk*. ECBO.
- Heusdens, W., Baartman, L., & De Bruijn, E. (2018). Knowing everything from soup to des-ert: an exploratory study to describe what characterises students' vocational knowledge. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(3), 435–454.
- Heusdens, W., Bakker, A., Baartman, L., & De Bruijn, E. (2016). Contextualising vocational knowledge: A Theoretical framework and illustrations from culinary education. *Voca-tions and Learning*, 9(2), 151– 165.
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. SEO Economisch Onder-zoek.
- Hogeschool Rotterdam. (2016). *Koplopers: Factoren in participatie. Belemmerende en bevorderende factoren in de participatie van psychisch kwetsbare jongeren*. Ge-raadpleegd op 17 september 2023, van [https://www.hogeschoolrotterdam.nl/con-tentassets/b2e0b44b0fb140bb8cc91ad6b8c7234d/onderzoeksrapport-koplo-pers--factoreninparticipatievoorweb.pdf](https://www.hogeschoolrotterdam.nl/contentassets/b2e0b44b0fb140bb8cc91ad6b8c7234d/onderzoeksrapport-koplo-pers--factoreninparticipatievoorweb.pdf)
- Hogeschool Rotterdam (2020). *Onze agenda* [Interne publicatie].
- Hogeschool Rotterdam. (2023a). *Praktijkgericht onderzoek Hogeschool Rotterdam: Be-leid en professionaliseringsplan 2023–2028 (concept)* [Interne publicatie].
- Hogeschool Rotterdam (2023b). *Strategische agenda 2023–2028 (concept)* [Interne publicatie].
- Hulsbos, F., & Van Langevelde, S. (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs. Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. Kessels & Smit.
- Inspectie van het Onderwijs (z.d.). *Professionele cultuur*. Onderwijsinspectie.nl. Geraad-pleegd op 17 september 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijs-sectoren/primair-onderwijs/schoolverschillen/professionele-cultuur>
- Janssen, F., Westboek, H., & Doyle, W. (2015). Practicality studies: how to move from what works in principle to what works in practice. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 176–186.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2010). *Coöperatieve leerstrategieën: Research, principes en de praktische uitwerking*. Bazalt.
- Kahneman, D. (2013). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kasl, E., Marsick, V. J., & Dechant, M. (1997). Teams as learners: A research-based model of team learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 33(2), 227–246.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.

- Kenniscentrum Talentontwikkeling (2022). *CIMO methode* [Video]. Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://youtu.be/lyXrOCIMbtY>
- Kenniscentrum Talentontwikkeling (2023). *Professionals met vertrouwen: KCTO visie (concept)* [Interne publicatie]. Hogeschool Rotterdam.
- Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen: Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Ten Brink.
- Klatte, E. (2022). *Gebrek aan zicht op onderwijskwaliteit zit verbetering studiesucces in de weg*. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.scienceguide.nl/2022/09/gebrek-aan-zicht-op-onderwijskwaliteit-zit-verbetering-studiesucces-in-de-weg/>
- Kline, S. J., & Rosenberg, N. (1986). An overview of innovation. In R. Landau, & N. Rosenberg (Eds.), *The positive sum strategy* (pp. 273–305). National Academy Press.
- Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Kollar, I., Fischer, F., & Hesse, F. W. (2006). Collaboration scripts – a conceptual analysis. *Educational Psychology Review*, 18(2), 159–185.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Een softe benadering van reflectie helpt niet. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 5–14.
- Korthagen, F. A. J., & Nuijten, E. (2020). *Krachtgericht coachen: Een aanpak voor diepgaand leren en effectief functioneren* (2de druk). Boom.
- Krapp, A. (2002). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientation. *Learning and Instruction*, 15(5), 381–395.
- Krüger, M. (2014). *Leidinggeven aan onderzoekende scholen*. Coutinho.
- Kuiper, C. (2010). De context van het hbo-onderzoek: Tussen Prlwytzkofsky en Sickbock? In L. Houweling, C. Kuiper, & H. Letiche, (Red.), *Praktijkgericht onderzoek in de praktijk: Een spraakmakend project*. (pp. 11–24). Boom.
- Kunneman, H. (2008). Belang van modus-drie-leerprocessen in het onderwijs. In L. M. Stevens (Ed). *Leraar wie ben je?* (pp. 77–82). Garant.
- Leraar24 (2021, 27 mei). *Wat scholen kunnen doen om startende leraren te behouden*. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.leraar24.nl/70057/wat-scholen-kunnen-doen-om-startende-leraren-te-behouden/>
- Lewis, M. W., & Smith, W. K. (2014). Paradox as a metatheoretical perspective: sharpening the focus and widening the scope. *Journal of Applied Behavioral Science*, 50(2), 127–149.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversie, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd edition). (pp.168–188). Sage.
- Losse, M. (2016). De relevantie van onderzoekend vermogen: Waarom ‘beroepsproducten’ de sleutel zijn. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs en Management*, 1, 57–62.
- Losse, M. (2018). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen bij studenten. Een methodiek voor hbo-docenten*. Boom.

- Losse, M., & Nahuis, R. (2016). Professional products as curricular backbone: a model for contextualizing research abilities in higher education. In T. K. Aholaakko, K. Komulainen, A. Majakulma, & S. Niinistö-Sivuranta (Eds.), *Crossing borders and creating future competences* (pp. 58–67). Kopio Niini Oy.
- Louwerse, J., Sprokkereef, D., & Rozendaal, J. S. (2023). Betekenisvolle interactie in breakoutrooms bevorderen om online integratie onder deeltijdstudenten te versterken. *Tijdschrift voor OnderwijsPraktijkStudies*, 1(1).
- Louws, M., De Vries, B., Walraven, A., Brouwer, P., Schenke, W., Middelbeek, L., Lockhorst, D., Van der Pers, M., & Van Stigt, A. (2022). *Venster 1 – Vernieuwen terwijl de winkel openblijft*. Expeditie Lerarenagenda. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://expeditielerarenagenda.nl/product/venster-1-vernieuwen-terwijl-de-winkel-openblijft/>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Zwart, R. (2011). Self-Study Research and the Development of Teacher Educators' Professional Identities. *European Educational Research Journal*, 10(3), 407–420.
- Mars, A. (2016). *Hoe krijg je ze mee? Vijf krachten om een verandering te laten slagen*. Van Gorcum.
- Masselink, R., De Haan, J., Hugenholtz, N., Van Rossum, M., & Schwippert, R. P. (2021). *Veranderen met appreciative inquiry: Waarderend actieonderzoek in de praktijk*. Boom.
- MBO raad (z.d.). *Platform Samen Opleiden & Professionalisering mbo*. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.mborraad.nl/platforms-projecten/kennispunt-opleiden-de-school>
- McKenney, S., & Reeves, Th. C. (2013). Educational design research. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. M. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 131–140). Springer.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9.
- Merkx, F. (2016). Kiezen voor intervisie: Een nieuwe methode van kwaliteitszorg voor praktijkgericht onderzoek. *Th&ma*, 5, 43–48.
- Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP.
- Mitra, D. (2006). Increasing student voice and moving toward youth leadership. *The Prevention Researcher*, 13(1), 7–10.
- Moerman, P. F. (2020). *Governance regimes and problem-solving capacity: Public-private partnerships in Dutch vocational and higher education*. Universiteit van Amsterdam.
- Montessori, N., Schipper, M., Andriessen, D., & Greven K. (Red.). (2019). *Bewegen in complexiteit: Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk*. Hogeschool Utrecht.
- Mulder, J., Van Amerongen, M., Rozendaal, J. S., & Van der Ploeg, S. (2023). *Vraagarticulatie bij motivatievraagstukken* [Interne publicatie]. Kennisrotonde.
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review: Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review. *Medical Research Methodology*, 18(143), art. 143.

- Munneke, L. (2023). Over de sandwich en de satéprikker: onderzoekend vermogen als kerncompetentie van onderwijsprofessionals. *Tijdschrift voor OnderwijsPraktijkStudies*, 1(2).
- Munneke, L., Andriessen, D., Ommering, B., & Schilder, P. (2022, 6–8 juli). *Naar een nieuwe definitie van onderzoekend vermogen in professionele contexten* [Paper]. Onderwijs Research Dagen 2022, Hasselt, België.
- Munneke, L., & Rozendaal, J. S. (2023). Toetsen van onderzoekend vermogen van professionals. In H. van Berkel, A. Bax, D. Joosten–ten Brinke, K. Beekman, & T. van Schilt–Mol (Red.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp.337–347). Bohn Stafleu van Loghum.
- Munneke, L., Rozendaal, J. S., & Van Katwijk, L. (2023). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Boom.
- Munneke, L., Schilder, P., Ommering, B., & Andriessen D. (2023, 22–26 augustus). *Unraveling research competence for professionals: A concept analysis based on a systematic review* [Paper]. EARLI 2023, Thessaloniki, Greece.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46(1), 17–24.
- Neeleman, A. (2019). *Schoolleiders en schoolautonomie: Ambities, drijfveren en verantwoording*. Universitaire Pers Maastricht.
- Nicol, D. (2020). *Unlocking the power of inner feedback: Comparison changes everything*. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.davidnicol.net/>
- Nieuwenhuis, L. (Red.). (2008). *Innoveren voor kwaliteit*. MBO–Raad.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organizations*, 2(2), 1–20.
- Oolbekkink–Marchand, H. W., Opstoel, K., Van der Steen, J., & Schenke, W. (2022). *Kennisbenutting in scholen: Impact van onderzoek in kaart gebracht*. NRO.
- Oonk, C., & Gulikers, J. (2018, april). *Boundary crossing: leren met en van ‘de ander’: Studenten opleiden tot bruggenbouwers*. Canonberoepsonderwijs. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://canonberoepsonderwijs.nl/pedagogisch-didactisch/boundary-crossing-leren-met-en-van-de-ander/>
- Oude Vrielink, M., Schillemans, T., Brandsen, T., & Van Hout, E. J. Th. (2009). Horizontale verantwoording in de praktijk: een empirisch onderzoek in de sectoren wonen, zorg en onderwijs. *Bestuurskunde* 18(4), 80–91.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retoriëring van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. KPZ.
- Peeters, W. (2021, 15 februari). *Blended learning ontwerpen met een student journey*. Vernieuwonderwijs. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.vernieuwonderwijs.nl/blended-learning-ontwerpen-student-journey/>
- Poelmans, P. (2023). *Bouwen aan krachtige motiverende leeromgevingen in het onderwijs*. Hogeschool Rotterdam.

- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Peter Smith Publisher.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij: Onderzoek met en door leraren*. Boom.
- PO-raad, VO-raad, MBO Raad, Vereniging Hogescholen & VSNU (2019). *Lerend onderwijs voor een lerend Nederland: Ontwikkelagenda voor een versterkte kennisinfrastructuur voor het onderwijs*. Geraadpleegd op 17 september 2023, van https://www.universiteitenvannederland.nl/files/documenten/Nieuwsberichten/lerend_onderwijs_voor_een_lerend_nederland.pdf
- Reeves, D. (2006). *The learning leader*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Renkema, J. (2020). *Schrijfwijzer* (6e druk). Boom.
- Ros, A., Amels, J., Stallaert, M., Van de Stolpe, Y., & Volman, M. (2022). *Leidraad werken aan onderwijsverbetering: Evidence-informed naar een lerende organisatie in het primair onderwijs – weten wat werkt en waarom*. NRO.
- Ros, A., & Keuvelaar-Van den Bergh, L. (2017). *Scan onderzoekscultuur in de school & interventiekaarten*. Kwaliteitsreeks opleidingsscholen. Steunpunt Opleidingsscholen.
- Rozendaal, J. S., & Louwerse, J. (2023). Studenten en opleiders leren in online co-creatie over het bevorderen van betekenisvolle interactie in online onderwijs: praktijkvoorbeeld van een cursus Lesson Study. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(1).
- Rozendaal, J. S., Ridder, M., Van de Laarschot, M., & Doornebos-Klarenbeek, D. (2023). Onderzoekend vermogen van startbekwame leraren: wanneer is het goed genoeg? Ontwerp van een referentiekader voor curriculumontwikkelaars. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(1).
- Rozendaal, J. S., Sandick, A., & De Jong, F. (2019). Participatief actieonderzoek: effectief voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk beroepsprofiel. Casus: landelijke Masters Leren & Innoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(3), 223–238.
- Rozendaal, J. S., Van den Berg, N., & Van Doesum, K. (2019). Expliciteren van co-creatie-opbrengsten. *KWALON*, 24(2), 25–33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860, art.101860.
- Sannen, H. P. (1998). *De levensloop als verhaal: Jongeren en hun tijdsperspectief 1955–1995*. Tilburg University Press.
- Schenke, W., Heemskerk, I. M. C. C., Pater, C. J., & Stronkhorst, E. (2020). *Uitbreiding van samen opleiden en professionaliseren: In gesprek met opleidingsscholen*. Kohnstamm instituut.
- Schilder, P., Munneke, L., & Andriessen, D. (2019). Maak afstudeerwerk relevant voor opleiding en praktijk: Andere kijk op het beoordelen van afstudeerwerk. *Th&ma*, 3, 64–69.
- Schipper, T. (2019). *Teacher professional learning through Lesson Study. An examination of Lesson Study in relation to adaptive teaching competence, teacher self-efficacy, and the school context*. Rijksuniversiteit Groningen.

- Schobben, J. (2021). *Innovatiesucces in het mbo*. Hogeschool Rotterdam.
- Schot, W., Zuiker, I., & Oomen, C. (2019). *Onderzoekssamenwerking tussen PO-, VO- en MBO-scholen met instellingen voor hoger onderwijs (in het kader van de pilot Werkplaatsen Onderwijsonderzoek)*. Universiteit Utrecht.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- SIA & NRO (2018). *Praktijkgericht onderzoek in wisselwerking* (advies van de Stuurgroep van het Ondersteunend Programma Praktijkgericht Onderwijsonderzoek aan het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en het Nationaal Regieorgaan Praktijkgericht Onderzoek SIA). Geraadpleegd op 17 september 2023, van https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Praktijkgericht-onderwijsonderzoek-in-wisselwerking-Adviesrapport-aan-SIA-en-NRO-juni2018_web.pdf
- Sins, P. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf, maar hoe dan wel?* Hogeschool Rotterdam.
- Sligte, H. W., & Schenke, W. (2017). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren*. Kohnstamm Instituut.
- SLO (z.d.). *Het ERK*. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/erk/>
- Snoek, M. (2023). Patronen in scholen – Waarom het leren van leraren problematisch is. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://van12tot18.nl/artikelen/patronen-in-scholen-waarom-het-leren-van-leraren-problematisch-is>
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership: Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.
- Snoek, M., Verbeek, B., & Verwer, S. (2021). Hoe leraren leiderschap kunnen ontwikkelen en delen. *De Nieuwe Meso*, 8(1), 42–47.
- Spierings, F., Troxler, P., Goumans, M., Voorbij, L., Van Klink, A., & Chabot, J. (2020). Naar 2030: versterk het oordeelsvermogen van aanstaande professionals. In D. Gijsbertse, A. van Klink, K. Machielse, & J. Timmermans (Red.), *Hoger beroepsonderwijs in 2030: Toekomstverkenningen en scenario's vanuit Hogeschool Rotterdam* (pp. 21–42). Hogeschool Rotterdam.
- Sprenger, C., Teurlings, C., Tjepkema, S., & Vermeulen, M. (2006). *Teamleren in het HBO: Praktische hulp bij teamontwikkeling*. Stichting Mobiliteitsfonds HBO.
- Stake, R. (1995). *Art of case study research: Perspectives on practice*. Sage.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallance, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. College for Teaching and Leadership.
- Strijbos, J. W., & Weinberger, A., (2010). Emerging and scripted roles in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 491–494.
- Susam, H. (2022). Persoonsvorming dient ingebed te zijn in burgerschapsvorming. In A. van Staveren, & H. Susam (Red.), *Innoverend onderzoeken: Grondslagen en praktijkvoorbeelden* (pp. 69–86). Marnix Academie, Lectoraat Leren en Innoveren.

- Teurlings, C., & Uerz, D. (2009). Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding. Kortlopend Onderwijsonderzoek nr. 74, Professionele organisatie, MBO. IVA.
- Theunissen, M. (2021). Studenten leren samenwerken met behulp van de Samenwerkingsmatrix. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(3), 25–32.
- Timmermans, R., & Ros, A. (2013). *Leiderschap in een onderzoekende school*. KPC groep.
- Uiterwijk, L. (2018). Een onderzoekende cultuur in de basisschool. Zo kan het! *BSM*, 5, 30–33.
- Van den Berg, E., & Kouwenhoven, M. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 20–25.
- Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken: Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. Stoas/Vilentum.
- Van den Berg, N., Albone, S., Maassen, H., & Nawijn, A. (2021). *Grenspraktijk verdiepen*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Van den Berg, N., Rozendaal, J. S., & Teurlings, C. (in review). Samen onderzoekend werken in een consortium van onderwijs- en onderzoeksp Professionals. *Tijdschrift voor OnderwijsPraktijkStudies*, 1(2).
- Van den Berg, N., & Suasso, E. (2017). De beroepspraktijk en het leren en de continue professionalisering van leraren. In M. Timmermans, & C. Van Velzen (Red.), *Samen in de school opleiden*. Katern 4. Kennisbasis Lerarenopleiders (pp. 105–122). Vereniging Lerarenopleiders Nederland.
- Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). *Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag*. Kennisrotonde.
- Van den Berg, R. M., & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Zwijssen.
- Van der Auweraert, A., & Hommersom, S. (2018). *Passend onderzoek in het hbo: Diversiteit aan onderzoeksbenaderingen*. Avans Hogeschool.
- Van der Donk, C., & Van Lanen (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho.
- Van der Meer, M. (Red.). (2017). *Naar een lerend bestel in het mbo: over enkele institutionele voorwaarden van onderwijskwaliteit*. NRO.
- Van der Meer, M., & Nieuwenhuis, L. (2017). Beroepsonderwijs in de regio: ecosystemen, lerend vermogen en publieke waarde. In M. van der Meer (Red.), *Naar een lerend bestel in het mbo: over enkele institutionele voorwaarden van onderwijskwaliteit* (pp. 93–118). NRO.
- Van der Meer, M., Ritzen, H., Scheerens, J., & Stevens, R. (in review). Onderzoek in het mbo: de bijdrage van de pratoraten. Een exploratief onderzoek naar de ontwikkeling van pratoraten in het mbo. *Tijdschrift voor OnderwijsPraktijkStudies*, 1(2).
- Van der Ploeg, C., & Guérin, L. (2021). *Student voice op De Haagse Hogeschool: Participatie en gedeelde verantwoordelijkheid* (rapportage vooronderzoek student voice). De Haagse Hogeschool.

- Van der Sanden, J. M. M., & Teurlings, C. C. J. (2003). Developing competence during practice periods: the learners' perspective. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work, new perspectives on transfer and boundary-crossing: Advances in learning and instruction series*. Pergamon Elsevier Science.
- Van der Steen, J. (2019). *Toolkit voor onderzoekende leraren*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Geraadpleegd op [dag maand jaar], van <https://www.han.nl/projecten/2021/onderzoekend-handelen-in-de-klas/>
- Van der Vegt, A. L. (2022). *Stap voor stap op weg naar zelfregulatie*. Onderwijskennis.nl. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/stap-voor-stap-op-weg-naar-zelfregulatie>
- Van der Zouwen, T. (2018). *Actieonderzoek doen: Een routewijzer voor studenten en professionals*. Boom.
- Van Heijst, P., & Bos, E. (2019). *Arts-Based Research voor het sociale domein: Op kunsten gebaseerd praktijkgericht onderzoek*. Coutinho.
- Van Kan, C., Brouwer, P., Smit, B., Spreeuwenberg, L., Van Swet, J., & Admiraal, W. (2017). *Moving beyond the research-practice gap: Impact of teacher research on professional development and knowledge utilization in schools*. ECER conference.
- Van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., & Van Veen, K. (2019). "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, art. 102868.
- Van Kruiningen, J. (2023). *In verband met taal: Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2021). *Actieonderzoek: Principes en methoden voor participatief veranderen*. Van Gorcum.
- Van Merriënboer (2023, 5 april). *Evidence-based onderwijs bestaat niet*. Scienceguide.nl. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.scienceguide.nl/2023/04/evidence-based-onderwijs-bestaat-niet/>
- Van Mierlo, B., Regeer, B., Van Amstel, M., Arkensteijn, M., Beekman, V., Bunders, J., De Cock, T., Elzen, B., Hoes, A-H., & Leeuwis, C. (2010). *Reflexieve monitoring in actie. Handvatten voor de monitoring van systeeminnovatieprojecten*. https://www.researchgate.net/publication/46385515_Reflexieve_monitoring_in_actie_Handvatten_voor_de_monitoring_van_systeeminnovatieprojecten
- Van Oeffelt, T. P. A., Andriessen, D., Van den Ende, J., Mondriaan, E., Van Rosmalen, B. C. W., Ruijters, M. C. P., De Wolff, E., & Wortelboer, F. Q. C. (2021). *Samen op zoek naar goed werk: Professioneel framen van de teamopgave*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Van Rossum, B., Ellenbroek, L., & De Vente, P. (2020). *Sleutels voor evidence-informed werken: Een verkenning naar mechanismen die bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing* (Startnotitie). Platform Samen Onderzoeken.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge m. *International Journal of Educational Research*, 90, 50–63.

- Van Swet, J., Munneke, L., Diemel, L., & De Keijzer, H. (2022). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs* (2de druk). Boom.
- Van Turnhout, K., Andriessen, D., & Cremers, P. (2023). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Ontwerpend onderzoeken in sociale contexten* (2de druk). Boom.
- Van Vijfeijken, M., Van der Neut, I., Uerz, D., & Kral, M. (2015). Samen leren innoveren met ICT: Ervaringen met grensoverschrijdende multidisciplinaire leergemeenschappen bestaande uit basisonderwijs, lerarenopleiding en onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 91–102.
- Van Vliet, H. (2022). *De voorbeschouwing: Over impact, valorisatie en doorwerking*. Eburon.
- Van Vuuren, T. (2011). *Vitaliteitsmanagement: je hoeft niet ziek te zijn om beter te worden!* Open Universiteit.
- Van Wessum, L., & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals: Grip op leren*. Gompel & Svacina.
- Vance, J. (1972). *Telek*. Meulenhoff MSF–58.
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Garant.
- Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaiere vraagstukken: Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Kluwer.
- Voerman, L. (2021). *Hoge verwachtingen gaan over (n)u: De invloed van de verwachtingen van leraren op het leren de motivatie van hun leerlingen*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Vrieling-Teunter, E., Hebing, R., & Vermeulen, M. (2021). Design principles to support student learning in teacher learning groups. *Teachers and Teaching*, 27(1–4), 64–81.
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson study: een praktische gids voor het onderwijs*. Garant.
- Vroemen, M. (2019, 16 juni). Thema-gecentreerde interactie voor teamcoaches: De 'legacy' van Ruth Cohn. Teamchange. Geraadpleegd op 17 september 2023, van <https://www.teamchange.nl/thema-gecentreerde-interactie-voor-teamcoaches/>
- Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R. J., Van Atteveldt, N., Janssen, T. W. P., Lee, N. C., Van der Maas, H. L. J., Raijmakers, M. E. J., Sachisthal, M. S. M., & Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: a literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34(1), 39–71.
- Vygotsky, L. S. (1980). *The mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387.
- Waterreus, I., & Sipma, L. (2023). *Kennisingrediënten voor onderwijsbeleid: Verkenning naar de mogelijkheden om de impact van onderzoek op onderwijsbeleid te versterken en de rol van het NRO daarbij*. NRO.

- Wardekker, W. (2022). Perspectieven op innoverend onderzoek. In A. van Staveren, & H. Susam (Red.), *Innoverend onderzoek: Grondslagen en praktijkvoorbeelden* (pp. 69–86). Marnix Academie, Lectoraat Leren en Innoveren.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2022). *Communities of practice in and across organizations: A guidebook*. Social Learning Lab.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: a review of the literature. *Review of Educational Research* 87(1), 134–171.
- Wielenga, H. E. (2012). De tijdlijn methode: Het oogsten van collectieve ervaring. LINK Consult/Wageningen Business School.
- Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren*. Noordhoff.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- Wilcox, D. (1994). *The guide to effective participation*. Delta Press.
- Winne, P. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15–32). Routledge.
- Zandee, D. P. (2021). *Nawoord*. In F. Van Lieshout, G. Jacobs, & S. Cardiff (auteurs), *Actie-onderzoek. Principes en onderzoeksmethoden voor participatief veranderen*. Van Gorcum.
- Zestor (2017). *Kijkkader professionele leergemeenschappen*. Geraadpleegd op 17 september 2023, van https://zestor.nl/media/publicaties/leergemeenschappen_van_hogescholen_met_het_werkveld.pdf
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical backgrounds, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.
- Zuiker, I., De Jong, W. A., Oomen, C. C. E., Schot, W. D., Klein, T., & Lockhorst, D. (2017). *Succesvolle werkplaatsen: Vruchtbare samenwerking tussen onderwijsinstellingen, hogescholen en universiteiten*. NRO.
- Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische studiën*, 92, 131–148.



Over de lector

Jeroen S. Rozendaal (1974) behaalde zijn pabo-diploma in 1995. Aansluitend deed hij de studie Onderwijskunde. In 2002 voltooide hij zijn promotieonderzoek binnen het onderzoeksprogramma 'Motivationale zelfregulatie' van de vakgroep Onderwijsstudies aan de Universiteit Leiden, over het samenspel tussen motivatie en informatie-verwerkingsstrategieën van mbo-studenten. Na zijn promotie bleef hij werkzaam bij de vakgroep als respectievelijk postdoc en universitair docent. Naast onderzoek naar zelfregulerend leren hield hij zich, samen met collega Cornelis J. de Brabander, bezig met de relatie tussen kennisopvattingen, argumenteren en leren.

Vanaf 2011 is hij werkzaam bij Hogeschool Rotterdam. Eerst was hij daar onderzoeksdocent bij de master Leren en Innoveren, daarna hoofddocent praktijk(gericht) onderzoek bij het Instituut voor Lerarenopleidingen en Kenniscentrum Talentontwikkeling (KcTO). Nu draagt hij daar als lector Samen Onderzoekend Werken bij aan curriculumontwikkeling en professionalisering in verschillende opleidingen rond het thema onderzoekend vermogen.

Zijn onderzoek bij KcTO richt zich op het ondersteunen van duurzame onderwijskwaliteitsverbetering door middel van de inzet van (collectief) onderzoekend vermogen en praktijkonderzoek door en met docenten, leerlingen/studenten, leidinggevenden, werkveld en onderzoekers. Verder is hij redacteur van het Tijdschrift voor Onderwijs-PraktijkStudies (TOPS) en kennismakelaar bij de Kennisrotonde van het NRO.

Hoe meer je doet, hoe meer je doet. Daarom maakt hij ook nog theatervoorstellingen met jongeren en staat hij regelmatig zelf op de planken als muzikant. Als filmmaker won hij in 2012 de regieprijs van de stad Utrecht tijdens het Nederlands Film Festival voor de documentaire 'Interzone – gedichten van Bart Chabot'.

Met het Consortium Tools voor Teamleren, waarin hij participeert als senioronderzoeker, schreef hij in 2022 het gratis te downloaden praktijkboek *Samen onderzoekend werken in het mbo* (zie QR-code hieronder). Tevens schreef hij samen met Lisette Munneke en Lidewij van Katwijk het boek *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*, dat in augustus 2023 uitkwam bij uitgeverij Boom.



Dankwoord

‘Samen’ is het sleutelwoord in mijn werk. Dat maakt het voor mij ongemakkelijk om met een openbare les alleen het podium op te klimmen, en ideeën en concepten te presenteren die aan anderen zijn ontleend of in co-creatie met anderen zijn ontstaan. Daarom wil ik hier eerst een aantal nabije samenwerkingspartners noemen zonder wie ik de afgelopen jaren niet zoveel geleerd zou hebben over dit onderwerp.

Dit zijn alle leden van het Consortium Tools voor Teamleren, met wie ik al jaren intensief samen onderzoekend werk aan het vraagstuk rond de rol en positionering van masteropgeleide docenten, Niek van den Berg, die steeds mijn onderwijscarrière subtiele duwtjes in de goede richting geeft en Lisette Munneke en Lidewij van Katwijk, met wie het een feest is om onze kennis rond onderzoekend vermogen te expliciteren en uit te breiden. Samen met al deze mensen hoop ik het thema samen onderzoekend werken verder te concretiseren. Met dit lectoraat staat het onderwerp nu ook in Rotterdam duidelijk op de kaart.

Het schrijven van dit boekje voelde niet helemaal als een eenzame exercitie doordat Petra Poelmans, Erica Wijnands-Pot en Lisette Munneke de vroege (nogal lijvige) eerste versies van dit boekje hebben willen meelesen. Duizendmaal dank voor jullie kritische maar ook zeer constructieve feedback, waardoor zeker 50% van de inhoud is gesneuveld. Ook veel dank aan Anne Marike Lokhorst, die midden in de zomervakantie tijd heeft gemaakt om mijn concept van feedback te voorzien. Tevens dank aan Frans Spierings voor de laatste inhoudelijke feedback en Sandra Bloemrijk die het schrijfproces geweldig heeft gecoördineerd.

Ik heb de afgelopen jaren ruimschoots de gelegenheid gekregen om mij te ontwikkelen binnen het Instituut voor Lerarenopleidingen. Dit heb ik in de eerste plaats te danken aan Claudia Scheepers, Els de Bock, Marcel DuChatinier, Irma Krijtenburg en Frans Spierings, die me steeds nieuwe kansen boden om in onze onderwijspraktijk met onderzoekend vermogen aan de slag te gaan. Van deze kansen was echter weinig terechtgekomen zonder collega's die met mij wilden en nog steeds willen samenwerken. Dat zijn er inmiddels heel veel, maar speciaal wil ik noemen: Jaap van Beijnum, Jiwan Does, Rajae El Himer, Eline Faes, Henriëtt Duijs-Gerda, Liesbeth van Beijsterveldt, Winnie Hofmeester, Tamar Israël, Carlos van Kan, Janneke Louwerse, Rob Nijhuis, Marja Poulussen, Telke Ruhe, Lonneke van Pamelen, Patrick Sins, Mariëlle Theunissen, Marin Verlind, Lia Voerman, Andries Vroegrijk, Edwin de Vette en Sanne Wielenga.

Mijn dankbaarheid gaat natuurlijk ook uit naar Floortje van Ree, Samantha Burggraaf, Vera van der Zijden, Lotte Claassen en Kübra Sakarya-Aydin voor het organiseren van deze openbare les. Hun nimmer aflatende professionele ondersteuning en grote betrokkenheid helpen ons enorm om ons werk goed te kunnen doen.

Ik ben ook heel dankbaar dat Lisette Munneke, Lidewij van Katwijk, Sanne Wielenga, Rob Nijhuis, Sara Albone, Wilbert van der Heul en Niek van den Berg bereid waren om voorafgaand aan de openbare les een inspirerende workshop te verzorgen. Het voelt enorm rijk om omringd te zijn door zoveel kundige en betrokken collega's.

Tot slot wil ik mijn familie en vrienden erg bedanken voor het geduld dat ze dit jaar met mij hebben gehad als ze me weer eens moesten missen...

Eerdere uitgaven

Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



Artificial Intelligence voor Duurzamere en Efficiëntere Logistiek

Auteur Dr. Raymond Hoogendoorn

ISBN 9789493012431

Verschijningsdatum mei 2023

Aantal pagina's 76



Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam

Auteur Dominique Sluijsmans

ISBN 9789493012417

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 94



In verband met taal

Auteur Jacqueline van Kruiningen

ISBN 9789493012400

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 136



Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf

Auteur Patrick Sins

ISBN 9789493012424

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 124



Ontwerpen en produceren voor waardebehoud in een circulaire economie

Auteur Marcel den Hollander

ISBN 9789493012363

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 89



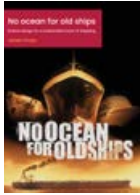
Energietransitie en circulariteit: onlosmakelijk met elkaar verbonden

Auteur Dr. ir. Gijsbert Korevaar

ISBN 9789493012356

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 89



No ocean for old ships Robust design for a sustainable future of shipping

Auteur Jeroen Pruijn

ISBN 9789493012387

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 51



Implementatie zorgtechnologie Samen zorgen dat het kan!

Auteur Helma Kaptein

ISBN 9789493012349

Verschijningsdatum november 2022

Aantal pagina's 96



"Ik heb geen probleem"

Auteur Arie de Wild

ISBN 9789493012370

Verschijningsdatum oktober 2022

Aantal pagina's 80



Cybersocial Design

Auteur Anja Overdiek

ISBN 9789493012288

Verschijningsdatum juli 2022

Aantal pagina's 72



Civic Prototyping

Auteur Tomasz Jaśkiewicz

ISBN 9789493012325

Verschijningsdatum juli 2022

Aantal pagina's 80



Topical Advertising: The Role of Timing and Creativity in Understanding Its Effectiveness

Auteur Komala Mazerant-Dubois

ISBN 9789493012257

Verschijningsdatum mei 2022

Aantal pagina's 176

Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit

Praktijkprofessionals aan het roer?



De scheiding tussen 'denken' en 'doen' die zich in het onderwijs heeft afgetekend, is een van de oorzaken dat docenten maar in beperkte mate écht aan het roer staan van onderwijskwaliteitsverbetering. In praktijkgericht onderzoek naar (aspecten van) onderwijskwaliteit worden zij vaak wel betrokken bij de vraagarticulatie, maar spelen zij verder vaak de tweede viool. Daardoor sluit het soort kennis dat wordt opgeleverd en de mate van transfereerbaarheid vaak niet aan bij wat de praktijk nodig heeft. Het gevolg is dat kennis uit praktijkgericht onderzoek in de onderwijspraktijk maar beperkt gebruikt wordt.

Om dit tijt te keren, is het van belang dat (aankomende) docenten en docententeams zich professionaliseren in samen onderzoekend werken. Met steeds meer competentie in het methodisch-systematisch en evidence-informed werken kunnen zij het eigenaarschap van de doorontwikkeling van curricula weer terugpakken en zich emanciperen tot hoogwaardige kenniswerkers. Praktijkgerichte onderzoekers dienen zich sterker te verbinden aan de praktijk en praktijkprofessionals, om samen de balans te vinden tussen praktische relevantie en methodische grondigheid en echte handelingskennis te leveren, die door de praktijk ook als zodanig herkend wordt.

Het lectoraat Samen Onderzoekend Werken heeft tot doel om veelbelovende aanzetten tot concretisering van onderzoekend vermogen in verschillende doelgroepen samen te brengen en uit te werken. Daarnaast is het doel om passende en praktische methodieken te ontwikkelen, uit te werken en te beproeven, die onderwijsprofessionals kunnen inzetten om onderzoekend en in co-creatie met belanghebbenden aan onderwijskwaliteitsverbetering te werken.

Met dit boekje worden de contouren geschetst van het onderwerp van dit lectoraat, dat zich niet alleen richt op onderzoeken, maar ook op het bevorderen van multi-level en multi-actor samenwerking tussen onderwijs, onderzoek en werkveld. Dit alles is natuurlijk gesitueerd in een context waarin 'het schip verbouwd moet worden, terwijl het blijft varen' en waarin praktijk(gericht)onderzoek altijd op gespannen voet staat met het primaire proces van lesgeven, dat altijd voorgaat.

Jeroen S. Rozendaal is lector bij Kenniscentrum Talentontwikkeling en verbonden aan het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam.

