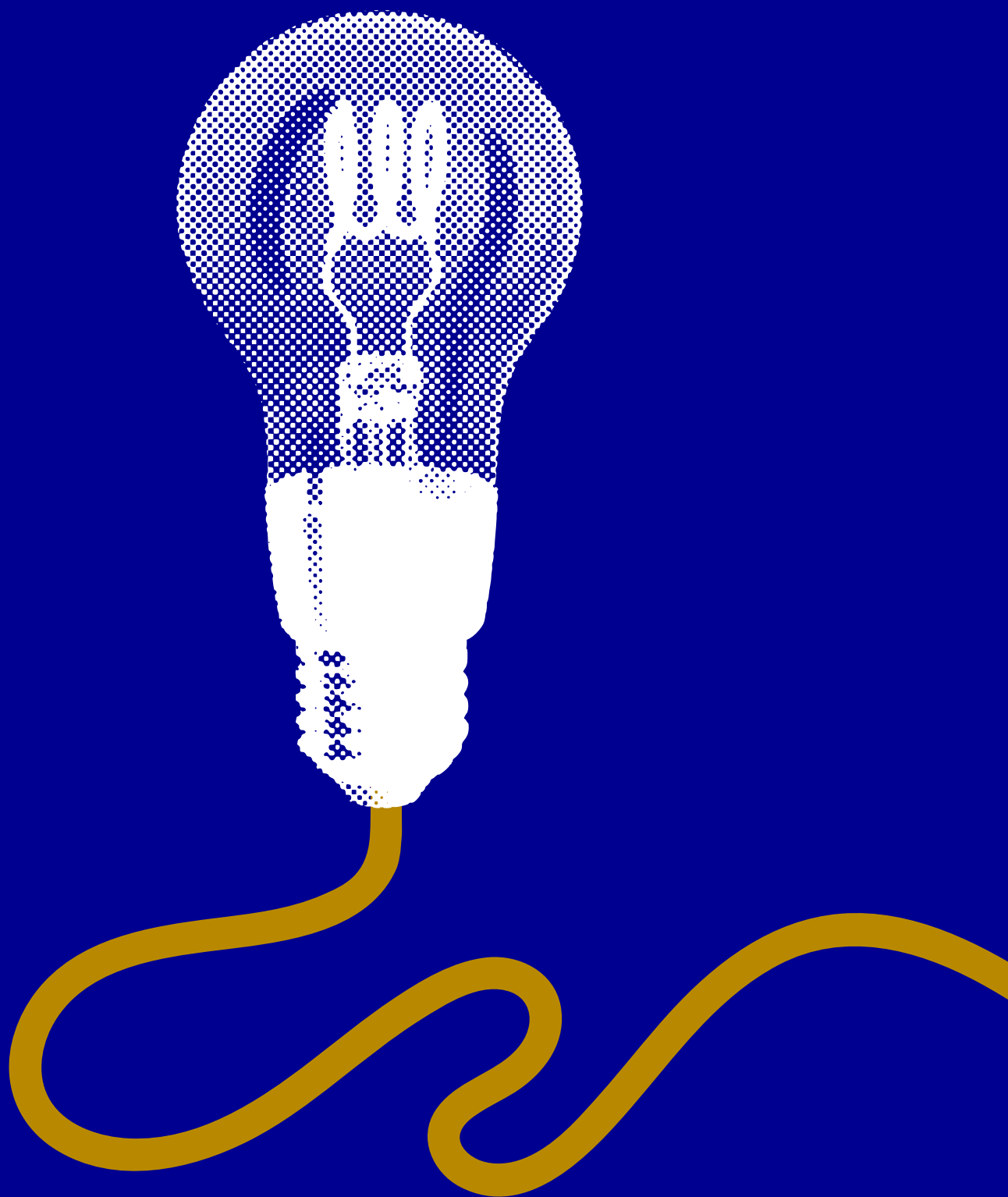




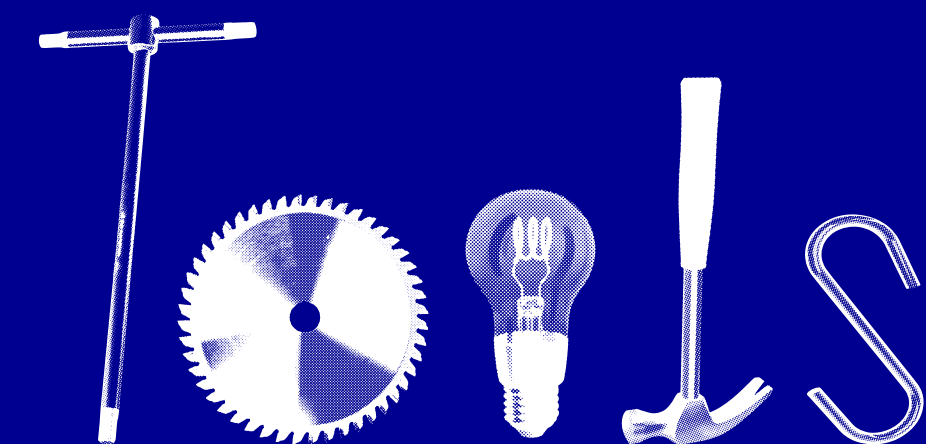
Samen onderzoekend werken in het mbo

Praktijkboek voor docenten

Consortium Tools voor Teamleren

Het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, projectnummer 40.5.19620.046.

De leden van het Consortium Tools voor Teamleren die hieraan gewerkt hebben zijn: Kathinka van Doesum, Liane Driessen, Margot Hageman, Wilbert van der Heul, Flory Luke-Mulder, Cok Neven, Daan den Uijl, Sara Albone, Arjen Nawijn, Erica Wijnands, Niek van den Berg, Jeroen S. Rozendaal en Christa Teurlings.



Inhoudsopgave

Samenvatting	11
DEEL 1	
1 Hoe het allemaal begon	19
1.1 Vraagstuk: hoe kunnen masteropgeleiden in het mbo bijdragen aan de onderwijskwaliteit?	19
1.2 Tools voor Teamleren; sinds 2014 een onderzoekend samenwerkingsverband	21
1.3 Uitgangspunten	22
1.4 Onderzoeksdoel, vragen en beoogde aanpak	25
1.5 Leeswijzer voor dit praktijkboek	26
Referenties	27
2 Hoe het onderzoek verliep	29
2.1 Dataverzameling bij de casussen en in het consortium	31
2.1.1 Instrumenten gericht op het samenwerken aan het praktijkvraagstuk in de ontwerpgroep	33
2.1.2 Instrumenten gericht op zelfreflectie door de MTL's	33
2.1.3 Instrumenten gericht op samen onderzoekend werken in de ontwerpgroep	34
2.1.4 Instrument gericht op gezamenlijke duiding van gegevens per MTL	34
2.1.5 Instrumenten gericht op het samen onderzoekend werken in het consortium	35
2.2 Samen onderzoekend werken in ons consortium: enkele cruciale dialogen	36
2.2.1 Dialogen over de (interactieve) samenwerking in het consortium	36
2.2.2 Dialogen over het gebruik van de onderzoeksinstrumenten	37
2.2.3 Dialogen over 'Samen onderzoekend werken'	39
2.3 Analyse van veelvormige gegevens	40
2.3.1 Drie instrumenten met tussentijdse analyses per ontwerpgroep	40

2.3.2 Alle gegevens per MTL samengebracht, geanalyseerd en geduid (jaar 1 en 2)	40
2.3.3 Alle gegevens per MTL samengebracht, geanalyseerd en geduid (jaar 3)	40
2.3.4 Analyses van gegevens over de samenwerking in het consortium	43
2.4 Hoe we de onderzoeksvragen hebben beantwoord	44
Referenties	46
3 In de scholen van de MTL's	47
3.1 Casus A	49
3.2 Casus B	51
3.3 Casus C	53
3.4 Casus D	56
3.5 Casus E	58
3.6 Casus F	61
Referenties	64
Intermezzo: introductie bij de hoofdstukken 4, 5 en 6	65
Referenties	73
4 Begeleiden van samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen	74
4.1 Theoretische verdieping	74
4.1.1 Een gezamenlijk onderzoekende benadering helpt om tot duurzamere verbeteringen te komen	74
4.1.2 Elementen van samen onderzoekend werken	76
4.2 De praktijk van 'onze' MTL's	81
4.2.1 Ontwerpgroepen vormen en je positie innemen als MTL	83
4.2.2 Ruimte creëren om samen te werken	83
4.2.3 Expertise benutten	84
4.2.4 Verleiden tot samen onderzoekend werken	84
4.2.5 Reflecteren op samen onderzoekend werken	86
4.3 Eerste reflecties	87
Referenties	89

5	Alignment: zoeken naar verbindingen binnen de organisatie	90
5.1	Theoretische verdieping	91
5.1.1	Alignment kan zowel verticaal als horizontaal zijn	92
5.1.2	Onderzoekend werken op de kaart zetten en tot een werkbare overeenstemming komen	92
5.1.3	Sociaal kapitaal benutten en versterken	94
5.2	De praktijk van onze MTL's	95
5.2.1	Het vraagstuk en de aanpak ervan verhelderen	97
5.2.2	De aanpak plannen en de voortgang bewaken	99
5.2.3	Voortdurend werken aan de sociale verbinding met de rest van de organisatie	100
5.2.4	Ervaringen, successen en leeropbrengsten benutten en verspreiden	101
5.3	Eerste reflectie	103
	Referenties	104
6	Zelfzorg	105
6.1	Theoretische verdieping	105
6.2	De praktijk van 'onze' MTL's	107
6.2.1	Inzicht krijgen in je rol en die van anderen	109
6.2.2	De tijd nemen voor de ontwikkeling en dynamiek	109
6.2.3	Bewust kiezen voor contexten en vraagstukken die successen mogelijk maken	110
6.2.4	Het sociaal kapitaal in je omgeving benutten	110
6.2.5	Bewust werken aan je eigen professionalisering	111
6.3	Eerste reflectie	112
	Referenties	113
7	Co-creëren in een consortium	114
7.1	Theoretische verdieping	114
7.1.1	Gedeelde autoriteit en wederzijds vertrouwen	114
7.1.2	Collectief leren	116
7.1.3	Ontwerponderzoek	117
7.1.4	Validiteit door co-creatie	118

7.1.5	Uitdagingen: grenspraktijken versterken	119
7.2	Evaluatie van de samenwerking in ons consortium	120
7.2.1	Gedeeld vraagstuk	120
7.2.2	Projectorganisatie: gedeelde autoriteit en wederzijds vertrouwen	121
7.2.3	Collectief leren	124
7.2.4	Rolscheiding	125
7.2.5	Het spanningsveld tussen praktijkrelevantie en methodische grondigheid bij co-creatie	128
7.2.6	Conclusies over samenwerking	134
7.3	Opbrengsten van ons consortium	135
7.3.1	Kennis en vaardigheden over samen onderzoekend werken	135
7.3.2	Onze 'tools'	136
7.4	Eerste reflectie	138
	Referenties	138
8	Waar we nu staan	141
8.1	Wat MTL's kunnen doen	141
8.2	Interne condities	143
8.2.1	Inhoudelijke uitdagingen: vraagstukken aanscherpen	143
8.2.2	Organisatorische uitdagingen: tijd en ruimte voor samen onderzoekend werken	144
8.2.3	Omgaan met verschillen in opvattingen over onderzoekend werken	145
8.2.4	Methodische uitdagingen wat betreft het wenkend perspectief	146
8.3	Externe condities	147
8.4	Implicaties van dit onderzoek	148
8.4.1	Implicaties voor de praktijk binnen het mbo	148
8.4.2	Implicaties voor de samenwerking tussen praktijkprofessionals en onderzoekers	149
8.4.3	Implicaties voor de wetenschap	150
8.5	Tot slot	151
	Referenties	152

DEEL 2		
De instrumenten in het kort		156
INSTRUMENTEN GERICHT OP HET WERKEN AAN HET VRAAGSTUK DOOR DE ONTWERPGROEP EN DE VERSLAGLEGGING ERVAN		
1	Gespreksleidraad vraagstukken ontwerpgroepen	160
2	Agenda, notulen en overige producten	–
INSTRUMENTEN GERICHT OP ZELFREFLECTIE DOOR DE MTL'S		
3	STRAK	170
4	Logboek	172
5	Narratief	174
6	Netwerkanalyse	176
7	Betrokkenheid bij onderzoekend werken	182
INSTRUMENTEN GERICHT OP DE REFLECTIE OP SAMEN ONDERZOEKEND WERKEN IN DE ONTWERPGROEP		
8	Activiteiten ontwerpgroep	188
9	Leeropbrengsten van de ontwerpgroep	196
10	Samen onderzoekend werken	202
11	De behangrol; werken aan en met casusverslagen	210
12	Vragenlijst verwachtingen bij de start	220
13	Leeropbrengsten van ons consortium	228
14	Zicht op visies op goed onderzoek	234

Samenvatting

Vraagstuk, consortium en uitgangspunten

Het afgelopen decennium is het aantal masteropgeleiden in het onderwijs, mede door diverse beleidsmaatregelen gericht op versterking van de onderwijskwaliteit, sterk toegenomen. In die periode is de vraag gerezen hoe deze masteropgeleiden daadwerkelijk in te zetten zijn ten gunste van de onderwijskwaliteit. Met hun onderzoekende vermogen zouden ze weerbarstige kwaliteitsvraagstukken kunnen aanpakken, maar een onderzoekende leercultuur staat in veel scholen nog in de kinderschoenen, ook in het mbo. Daarnaast hebben scholen vaak moeite om een omgeving te bieden waarin onderwijsprofessionals structureel onderzoekend kunnen samenwerken aan onderwijskwaliteit. Dit bij elkaar maakt dat de inzet van masteropgeleiden voor scholen nog moeilijk te verzilveren is.

In ons consortium 'Tools voor Teamleren', bestaande uit masteropgeleiden in het mbo en onderwijsonderzoekers, hebben we ons sinds 2014 over dit praktijkvraagstuk gebogen. We ondernamen diverse activiteiten bij conferenties en studiedagen, voerden gezamenlijk intervisiegesprekken en sparden over mogelijke verbeteringen in de scholen. Ook de vraag hoe we als consortium van onderzoekers en praktijkprofessionals optimaal konden samenwerken kreeg onze aandacht. Gaandeweg groeide onze inzichten en scherpten we ons praktijkvraagstuk verder aan.

We wilden graag intensiever samenwerken en explicieter praktijkgericht onderzoek doen. Dat lukte vanaf de zomer 2019 met subsidie van NRO en eigen middelen van twee van de vier deelnemende scholen. Het uitvoerende consortium bestond daarmee uit:

- **Zes masteropgeleide docentonderzoekers (hierna Masteropgeleide Teacher Leaders; MTL's) uit vier mbo-instellingen met elk een ontwerpgroep in hun school;**
- **Drie docentonderzoekers van de Hogeschool Wageningen en mboRijnland in de rol van begeleidend onderzoeker voor de MTL's in de scholen.**
- **Drie senior-onderzoekers, te weten een lector van de educatieve faculteit van Aeres Hogeschool Wageningen, een (hoofd)docent-onderzoeker van de lerarenopleiding van de Hogeschool Rotterdam, en een zelfstandig onderzoeker;**

De projectleiding van het consortium was belegd bij één van de MTL's. Verder was er voorzien in een groep kritische vrienden uit de onderwijs- en onderzoekspraktijk, die we raadpleegden over onze aanpak en opbrengsten.

Ons onderzoek richtte zich op de vraag hoe en onder welke interne en externe condities de samenwerking van MTL's en ontwerpgroepen bijdraagt aan onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling) in het mbo. Vier deelvragen hierbij zijn: 1) Wat zijn kenmerken van de MTL's, van hun ontwerpgroepen en van hun interne en externe netwerken? 2) Welke activiteiten ontplooiën de MTL's en hun ontwerpgroepen? 3) Hoe ontwikkelen de kenmerken en activiteiten van MTL's, ontwerpgroepen en interne en externe netwerken zich? 4) Hoe dragen deze activiteiten en ontwikkelingen bij aan onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling)?

Bij de opzet en uitvoering van ons onderzoek hanteerden we de volgende uitgangspunten:

- De MTL's beschouwen we als teacher leaders, die ook verantwoordelijkheid nemen voor activiteiten buiten de klas.
- De MTL's werken met een ontwerpgroep van zes tot twaalf collega's onderzoekend samen aan een complex innovatievraagstuk rondom onderwijskwaliteit. Ze doen dit volgens de principes van participatief actieonderzoek.
- De MTL's kunnen verschillen in de wijze waarop zij hun rollen als voortrekker, procesbegeleider/facilitator, onderzoeker en inhoudelijk expert vervullen.
- De MTL's werken samen met interne en externe netwerken, waaronder het consortium Tools voor Teamleren.
- De in te zetten meetinstrumenten voor het overstijgende onderzoek moeten aansluiten bij de normale werkzaamheden van de ontwerpgroepen.

Methode en materialen

De onderzoeksaanpak was een exploratieve, vergelijkende gevalstudie. Hierbij hebben we geprobeerd in co-creatie inzichten te formuleren die duurzaam, opschaalbaar en bruikbaar zijn in de praktijk. Onze kritische vrienden bevestigden dat de verkregen inzichten goed bruikbaar en transfereerbaar zullen zijn naar andere scholen, en bijdragen aan de stand van de onderzoekskennis.

We werkten met documentanalyses, vragenlijsten en kwalitatieve diepte-interviews om activiteiten en netwerken van de MTL's en hun ontwerpgroepen (samen de casussen) in beeld te krijgen. Het aanvankelijke idee om met een vaste set onderzoeksinstrumenten de dataverzameling te uniformeren hebben we verlaten, omdat niet alle MTL's de instrumenten op een betekenisvolle wijze in hun ontwerpgroep konden inzetten. Van het eerste idee van 'zet de instrumenten in', zijn we via een 'pas toe of leg uit' naar een 'kies en leg uit'-model gegaan. We hebben de onderzoeksgegevens van de casussen vergeleken met een overkoepelend instrument: het zogeheten behangrolgesprek. Hierbij hebben de senioronderzoekers per casus dieptegesprekken gevoerd met elk van de

MTL's en hun begeleidend onderzoekers, om gegevens binnen de casus te duiden. De rijke gespreksverslagen hiervan zijn vervolgens benut voor de vergelijkende studie, die we als consortium samen hebben uitgevoerd. We bepaalden welke activiteiten van de MTL's in welke context via welk mechanisme tot beoogde uitkomsten (konden) leiden. Dit leverde een set aan stellingen over het handelen van MTL's op, die gezamenlijk is gevalideerd, geprioriteerd en in thema's geordend.

Naast de gegevens over de MTL's, hun ontwerpgroepen en netwerken hebben we gegevens verzameld over het consortium als geheel, en met name over de samenwerking binnen het consortium en de opbrengsten daarvan. We zien daarbij ons consortium als een research-practice partnerschap (RPP).

Resultaten per casus

De zes MTL's hebben gedurende twee schooljaren met hun ontwerpgroepen gewerkt aan één of meer praktijkvraagstukken, onder meer rond hybride leeromgevingen, flexibilisering en digitalisering. De MTL's verschilden in opleidingsachtergrond (professionele of universitaire master), domein (zorg, groen, economie, breed) en rol in hun ontwerpgroep (leidend/trekkend, adviserend of expertise inbrengend).

Het onderzoek heeft zes authentieke en rijke beschrijvingen opgeleverd van de activiteiten en ervaringen van de MTL's. Alle zes zijn ze erin geslaagd om docenten in hun ontwerpgroepen bij elkaar te brengen om samen onderzoekend te werken aan een praktijkvraagstuk. Elke MTL heeft betekenisvolle activiteiten ontplooid om samen te gaan werken aan het verhelderen en oplossen van het vraagstuk (onderwijsontwikkeling), en om zelf en als ontwerpgroep professioneel te groeien (individuele, team- en organisatieontwikkeling). Hun mogelijkheden werden beïnvloed door helpende of juist hinderende condities in hun interne en externe contexten. Alle MTL's hebben de samenwerking in het consortium als helpend ervaren.

Overstijgende resultaten van de casus

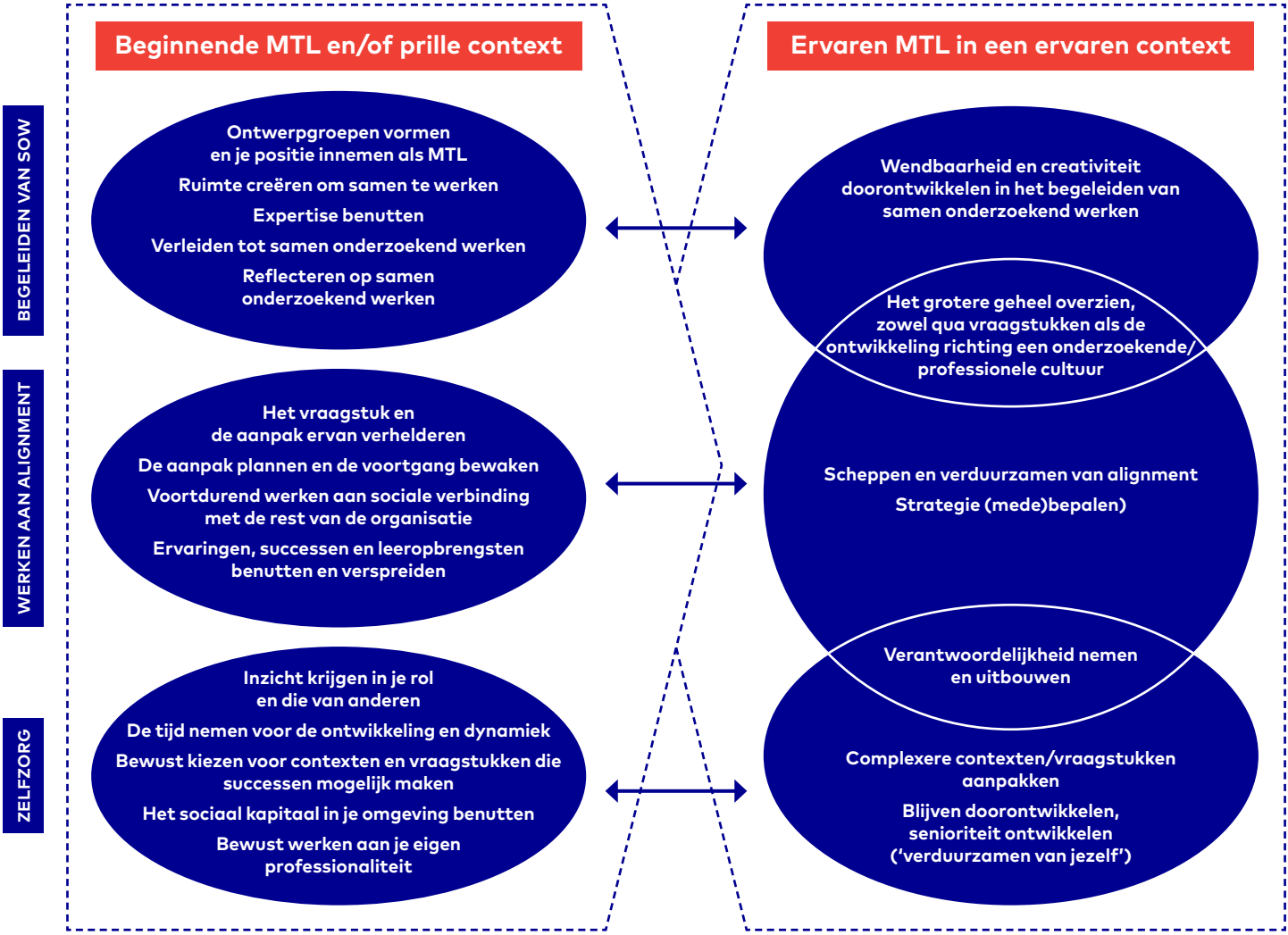
De overstijgende analyses van de casussen mondde uit in inzichten over drie thema's, namelijk:

1. het begeleiden van samen onderzoekend werken in ontwerpgroep(en);
2. het werken aan alignment in de bredere organisatie;
3. zelfzorg van de MTL om zich staande te houden en verder te ontwikkelen.

De activiteiten die MTL's hierbij kunnen inzetten zijn weergegeven in Figuur 1. Het betreft aan de linkerkant activiteiten van beginnende MTL's met nog weinig ervaring als begeleider van onderzoekend werken, en/of in prille, zich ontwikkelde contexten (met nog weinig ervaring met onderzoekend werken). Deze activiteiten vormen een mooi en waardevol beginpunt dat gaandeweg kan worden uitgebouwd. Aan de rechterkant

van de figuur staan de activiteiten van ervaren MTL's in ervaren contexten. Deze activiteiten vormen een lonkend perspectief voor de toekomst, met ervaren MTL's die wendbaar en creatief zijn in het begeleiden van ontwerpgroepen, grotere en complexere vraagstukken en/of contexten aandurven, en zichzelf professioneel gezien verduurzamen. Degelijke MTL's zijn in hun organisatie een serieuze gesprekspartner geworden als het gaat om agendasetting en strategiebepaling.

FIGUUR 1
DE CONTINUA VAN 'BEGELEIDEN VAN SAMEN ONDERZOEKEND WERKEN (SOW)',
'WERKEN AAN ALIGNMENT', EN 'ZELFZORG'



De pijlen tussen 'beginnend' en 'ervaren' gaan twee kanten op. Het is namelijk mogelijk dat ervaren MTL's gedurende hun loopbaan weer komen te werken in een prille(re) context. Hun focus kan dan tijdelijk weer komen te liggen op activiteiten aan de linkerkant van de figuur. Het kan ook zijn dat MTL's die als 'ervaren' gelden in de ene context, elders weer meer 'beginnend' zijn omdat ze zich eerst weer moeten oriënteren op de koers van de organisatie en op hun eigen rolontwikkeling en afbakening hierbinnen. Het is ook mogelijk dat een MTL zich ten aanzien van de drie thema's in verschillende posities bevindt, bijvoorbeeld ervaren in het begeleiden van onderzoekend werken maar beginnend in alignment en zelfzorg.

Resultaten consortium als RPP

Wat betreft de samenwerking in het consortium en de opbrengsten ervan laten onze analyses zien hoe we als RPP het praktijkvraagstuk rond masteropgeleide docenten in het mbo hebben aanpakt, met uitgangspunten als gedeelde autoriteit, wederzijds vertrouwen, openheid en gelijkwaardigheid. Dit zijn vereisten om als RPP interactief, participatief en actiegericht onderzoekend tot collectief leren te komen en de onderzoeksvragen te beantwoorden.

De analyses laten ook zien dat de samenwerking permanent aandacht nodig heeft, om een gemeenschappelijke taal over het vraagstuk te ontwikkelen en om te kunnen bepalen wat er in de samenwerking op welk moment passend is. Grensgangers – zoals in ons consortium de begeleidend onderzoekers – hebben daarin een belangrijke rol. Daarnaast is actief grensverkeer nodig tussen de andere consortiumpartners – bij ons de MTL's en de senioronderzoekers. Grensobjecten zoals het gedeelde vraagstuk, de gezamenlijke aanpak, beoogde instrumenten en analyses van onderzoeksgegevens vragen steeds om bezinning op welke interactiviteit wenselijk en mogelijk is. Gezamenlijkheid in de eindfase van een onderzoek lijkt van groot belang om tot gedeelde, overstijgende en generaliseerbare conclusies te komen.

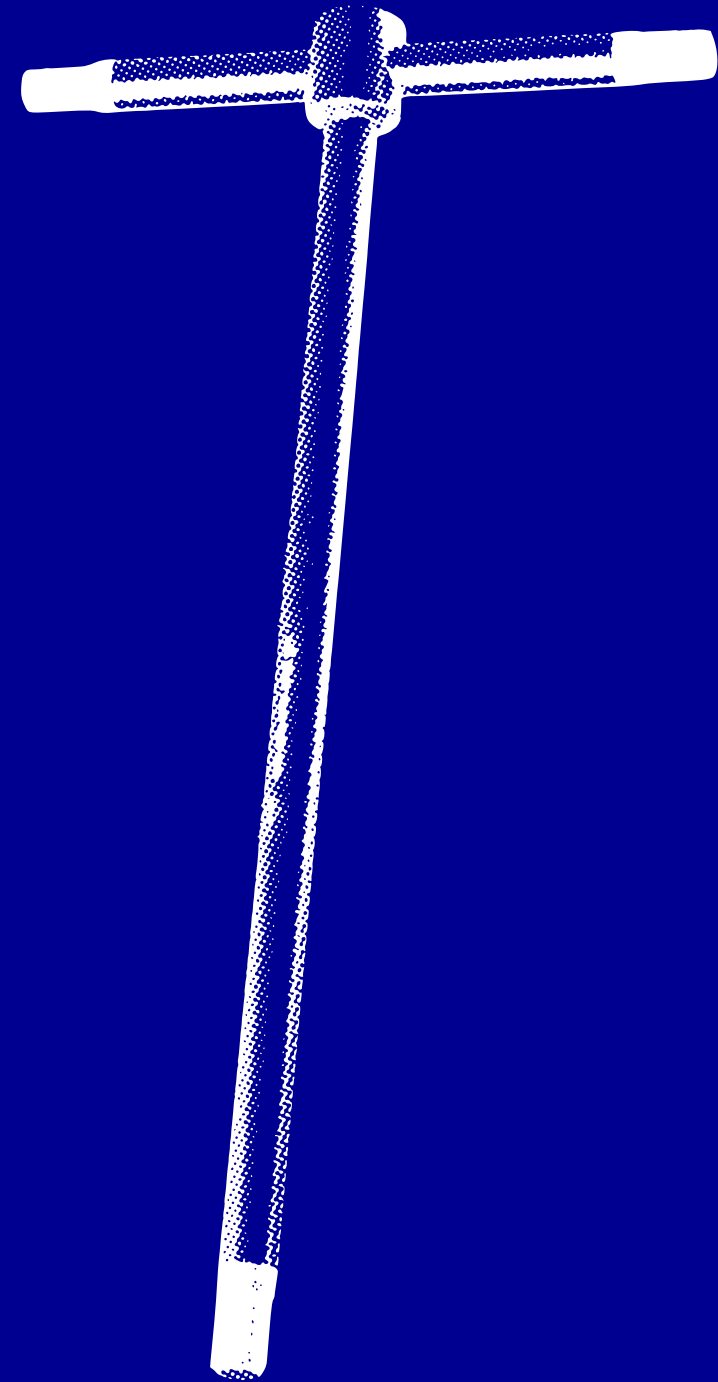
Discussie

MTL's zitten in een interessante en uitdagende, maar ook lastige positie. Ze vormen een belangrijk sociaal kapitaal voor de organisatie, maar voor het verzilveren ervan is ook sociaal kapitaal van hun collega's nodig. Over het geheel genomen is de onderzoekscultuur in het mbo nog beperkt ontwikkeld en ontbreken structurele organisatorische condities om deze te verstevigen. Ons onderzoek laat zien dat het helpt als MTL's activiteiten uitvoeren die samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen aanjagen, die zorgen voor alignment binnen de organisatie, en daarbij hun zelfzorg serieus nemen. Interne en externe netwerken (zoals ons consortium Tools voor Teamleren) kunnen MTL's versterken in hun rol. Hierbij lijkt een combinatie van 'jumping in', het opdoen van ervaringen en een robuuste dialoog tussen betrokkenen kansrijk.

In ons onderzoek is het niet zinvol gebleken om de onderzoeksgegevens van de zes casussen op instrumentniveau met elkaar te vergelijken. We constateerden dat we de perspectieven uit de onderwijspraktijk nodig hadden om tot een betekenisvolle analyse, interpretatie en vergelijking van onderzoeksgegevens te komen. In hoeverre deze werkwijze overeenkomt met meta-etnografie is een interessante wetenschappelijke verkenning, maar valt buiten de scope van dit onderzoek.

Het zou waardevol zijn om vervolgonderzoek te doen naar de samenwerking tussen MTL's en andere actoren binnen en buiten de organisatie. Alignment tussen interne en externe systeemlagen (ook wat betreft het samen onderzoekend werken) verdient hierbij nadrukkelijk aandacht.

Deel 1



1

Hoe het allemaal begon

De instelling van de lerarenbeurs in 2008 was erop gericht om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen door docenten te faciliteren om vervolgopleidingen te doen. Dit heeft onder meer geleid tot een aantal nieuwe masteropleidingen in het hoger beroepsonderwijs, zogenaamde professionele masters. Voorbeelden zijn de masteropleidingen leren en innoveren (MLI), Educational Needs (EN) en Pedagogiek. Het zijn deeltijdopleidingen gericht op educatieve professionals met werkervaring. Ontwikkelen van onderzoekend vermogen heeft net als bij andere opleidingen in het hoger onderwijs nadrukkelijk aandacht in deze masteropleidingen.

Met de toename van het aantal masteropgeleiden rees de vraag hoe zij kunnen worden ingezet ten behoeve van de onderwijskwaliteit. Ze kunnen veel bijdragen, maar hoe werkt dat in de praktijk?

In ons consortium 'Tools voor Teamleren' hebben we ons gebogen over deze vraag. In dit boek doen wij verslag van onze aanpak en bevindingen. We willen onze inzichten delen met onderzoekers, praktijkprofessionals en andere geïnteresseerden en daarbij masteropgeleiden en het onderwijs inspireren met concrete voorbeelden.

In dit eerste hoofdstuk bespreken we achtereenvolgens het vraagstuk rond de inzet van masteropgeleiden in het mbo, de geschiedenis van ons consortium en het onderzoeksproject, onze uitgangspunten bij dit project, en de onderzoeksvragen. We sluiten af met een overzicht van de inhoud van dit boek.

1.1 Vraagstuk: hoe kunnen masteropgeleiden in het mbo bijdragen aan de onderwijskwaliteit?

De complexe en dynamische omgeving en de ingewikkelde onderwijsvraagstukken waar onderwijsorganisaties mee te maken hebben vereisen lerend, reflectief, onderzoekend (team)werk (Hargreaves & Fullan, 2012; Van den Berg, 2016; Vangrieken et al., 2017). **Juist die onderzoeken- de leercultuur staat in veel scholen nog in de kinderschoenen** (Teurlings & Hermanussen, 2021). **Scholen hebben moeite een omgeving te bieden waarin onderwijsprofessionals structureel onderzoekend samenwerken aan onderwijskwaliteit** (Bouwman, 2018; Nawijn & Van den Berg, 2020). De neiging is om (onder tijdsdruk) problemen snel en oppervlakkig op te lossen en niet de verdieping en vertraging te organiseren die nodig zijn om tot duurzame échte oplossingen te komen. Verdieping en ver-

traging zijn kenmerkend voor onderzoekend werken (Kahneman, 2011; aangehaald in Van den Berg, 2016). Daarnaast weten veel scholen niet wat passende onderzoekende aanpakken zijn om tot beter onderwijs te komen.

De inzet van masteropgeleide docenten om de leercultuur en innovatiecapaciteit van scholen te vergroten blijkt in de praktijk lastig te verzilveren (Heyma et al., 2017; Sligte & Schenke, 2017; Snoek et al., 2019; Van Kan et al., 2017; Wenner & Campbell, 2017). Masteropgeleide docenten zijn afhankelijk van die leercultuur en innovatiecapaciteit. Tegelijkertijd zijn ze vormgevers daarvan, en zoeken ze naar de vorm en omvang van hun rol hierbij. Dit vraagt om proactiviteit van de masteropgeleiden om erkenning, autonomie, roostertijd, middelen en dergelijke te realiseren. Hoewel er onder masteropgeleiden behoefte is aan formele positionering (vgl. Rozendaal et al., 2019), zijn hier risico's aan verbonden, zoals een te grote centralisering en isolement van de masteropgeleiden, waardoor hun verbindende potentie in het gedrang komt (Akkerman & Bruining, 2016; Hazen et al., 2018; Snoek et al., 2019).

Deze risico's kunnen aanzienlijk verminderen als in scholen sprake is van breed sociaal kapitaal in interne netwerken, in de vorm van collega's die de professionele dialoog, onderzoekend werken, kennisuitwisseling en innovatie meetrekken (vgl. 'community based teacher leadership'; Snoek et al., 2019). In veel scholen lijkt juist daar nog een gebrek aan, waardoor de positie van masteropgeleiden kwetsbaar blijft.

Naast breed sociaal kapitaal is aannemelijk dat gedeelde betrokkenheid bij vraagstukken (Van den Berg & Vandenberghe, 1995) en congruentie en interactie tussen verschillende systeemplagen binnen de school ('vertical alignment'; zie Kennisrotonde, 2017; Wierda-Boer et al., 2017) belangrijke condities zijn om masteropgeleiden te benutten, de onderzoekcultuur te versterken en bij te dragen aan onderwijskwaliteit. Verbindende leidinggevend en met gevoel voor sociaal kapitaal vormen hierbij cruciale schakels, evenals teamgericht HRD en specifieke vormen van (transactioneel, transformatief, gespreid, informeel) leiderschap (Both & De Bruijn, 2017; Bouwmans, 2018; Brouwer et al., 2018; Heyma et al., 2017; März et al., 2017; Snoek et al., 2019; Teurlings & Hermanussen, 2021; Van Oeffelt et al., 2017; Wenner & Campbell, 2017).

Deelnemen aan externe netwerken zoals kenniskringen van lectoraten, alumni-netwerken en (pre)promotietrajecten kan masteropgeleiden ook helpen om de eigen rol in te vullen en gepositioneerd te raken in de organisatie (Heldens, 2017; März et al., 2017). Deelname biedt masteropgeleiden kansen om samen te reflecteren, te leren van anderen, en het gevoel te hebben niet alleen te staan maar deel uit te maken van een beroepsgroep. Dit laat onverlet dat interne netwerken, alignment en leiderschap van cruciaal belang zijn om als masteropgeleide binnen de eigen school impact te hebben.

1.2 Tools voor Teamleren; sinds 2014 een onderzoekend samenwerkingsverband

Eind 2014 ontstond een samenwerkingsverband van onderwijsprofessionals en onderzoekers (Research Practice Partnership (RPP); Coburn et al., 2013) rond het vraagstuk van de rol van masteropgeleiden in onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo. Wat zou hen helpen om hun rol goed in te vullen en het onderzoekend vermogen in hun teams en scholen een impuls te geven? We noemden ons initiatief *Tools voor Teamleren* (of kortweg Tools), naar de titel van de eerste subsidieaanvraag die we deden en waarin de focus vooral lag op het ontwikkelen van praktische instrumenten en aanpakken. Deze aanvraag werd niet gehonoreerd, maar we bleven elkaar zien omdat we ervoeren dat we veel van elkaar konden leren. We behielden onze lekker allitererende naam en maakten een logo. Hoewel we naar meer op zoek waren dan tools, herinnert dit logo ons aan de dienstbaarheid die we willen hebben aan de praktijk.

Zowel tijdens onze bijeenkomsten als bij externe activiteiten (CVI-preconferenties over onderzoek in het mbo, MBO-onderzoeksdag 2017, OnderwijsResearchDagen en dergelijke) hebben we het vraagstuk van de inzet van masteropgeleiden in het mbo steeds verder verkend en aangescherpt. We voerden intervisiegesprekken en sparden over mogelijke verbeteringen in de scholen of over de resultaten van uitgeprobeerde interventies. Wat kunnen we leren uit de beschikbare onderzoeksliteratuur? Wat past binnen de contexten en het beleid van de scholen? Hoe kun je als masteropgeleide docent een goede begeleidende rol hebben? Deze vragen bleven onze aandacht houden en ook elders in het land was het een thema op agenda's in onderwijs en onderzoek.

Ook de vraag hoe je optimaal samenwerkt als praktijkprofessionals en onderzoekers hield ons bezig. Samenwerken in praktijkgericht onderzoek gaat niet vanzelf goed, maar het is een thema waar weinig expliciet aandacht voor is en een eigen onderzoeksvraag verdient (Van den Berg, 2016). We noemden in paragraaf 1.1 al de mogelijke betekenis van externe netwerken voor de rolinvulling van masteropgeleiden. Wij ervoeren een breder leerpotentieel in ons consortium voor alle consortiumpartners. Tegen de achtergrond van literatuuronderzoek naar succesfactoren van onderzoekende netwerken (Zuiker et al., 2017) beschreven Schot et al. (2019) een aantal praktijkvoorbeelden waaronder Tools voor Teamleren. Succesfactoren die volgens de onderzoekers in ons RPP zichtbaar worden, zijn de gelijkwaardigheid in de samenwerking, het wederzijds vertrouwen en de erkenning van elkaars expertise.

Na de eerste subsidieaanvraag hebben we er nog twee geschreven, met als doel nog intensiever te kunnen samenwerken en expliciet praktijkgericht onderzoek te doen naar 'wat er in welke context werkt en waarom'. NRO beoordeelde de vooraanvraag van onze derde aanvraag positief, waarna we ons theoretisch kader en aanpak uitwerkten tot een definitieve aanvraag. Deze richt zich op onderzoek naar master-

opgeleiden die als begeleider van een ontwerpgroep met collega's onderzoekend werken aan het verhelderen en oplossen van praktijkvraagstukken.

In de uitwerkingsfase verkenden we ook in welke van onze mbo-instellingen het haalbaar was om actieve consortiumpartner te zijn. Welke consortiumpartners konden in het project als docentonderzoeker met een ontwerpgroep onderzoekend aan een praktijkvraagstuk werken én deelnemen aan de gezamenlijke consortiumactiviteiten? Dat bleek bij vier van de zes scholen het geval; de andere docentonderzoekers gingen deel uitmaken van ons netwerk van kritische vrienden. Ook een beleidsmedewerker werd kritische vriend; hij maakte in het consortium plaats voor een masteropgeleide docent van zijn school.

Om nabije ondersteuning van de masteropgeleide docenten te organiseren werden twee docentonderzoekers uit het hbo toegevoegd aan het project als begeleiders; een derde begeleider werd een ervaren docentonderzoeker uit een van de mbo-instellingen die al vanaf het begin deel uitmaakt van Tools.

NRO honoreerde onze uitgewerkte aanvraag, waardoor we in de zomer van 2019 als gesubsidieerd consortium verder konden werken. Omdat bovendien twee van de vier deelnemende scholen uit eigen middelen een extra masteropgeleide docent vrijmaakten, konden we starten met zes in plaats van vier masteropgeleiden. Het uitvoerende consortium is hiermee als volgt samengesteld:

- zes masteropgeleide docentonderzoekers uit vier mbo-instellingen (mboRijnland, Albeda, Scalda en Aeres mbo) als trekkers van ontwerpgroepen in hun school, waarvan één tevens projectleider van het consortium als geheel;
- een lector en een (hoofd)docentonderzoeker van educatieve faculteiten van twee hogescholen (AHW en HR) en een zelfstandig onderzoeker (TOiP), gedrieën in de rol van senioronderzoeker;
- drie docentonderzoekers (AHW en mboRijnland) in de rol van begeleidend onderzoeker voor de masteropgeleiden.

Verder is er voorzien in een groep kritische vrienden uit onderzoeks- en onderwijspraktijk, waaronder de onderzoekers van het parallel lopende project 'Versterking van het bestuurlijk vermogen van mbo-instellingen voor professionalisering van onderwijsteams' (40.5.19620.016).

1.3 Uitgangspunten

We zien masteropgeleide docenten als 'teacher leaders': *"teachers who maintain classroom-based teaching responsibilities, while also taking on leadership responsibilities outside of the classroom"* (Wenner & Campbell, 2017, p.140) en *"die op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en anderen"* (Snoek et al., 2019, p.40), ook buiten de school (Van Engen et al., 2019). Masteropgeleide docenten in de rol van teacher leader (verder MTL's genoemd) hebben een initiëren-

de, trekkende, aanjagende en begeleidende rol (we noemen dit verder begeleiden) bij onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling. Ze helpen daarbij een onderzoekende cultuur te ontwikkelen. MTL's gebruiken hiervoor contacten met collega's, kennisnetwerken, ontwikkelgroepen, docentonderzoek, gezamenlijk lesontwerp en wederzijds lesbezoek (Brouwer et al., 2018; Sligte & Schenk, 2017). MTL's werken interactief aan verbindingen tussen onderwijs, onderzoek en ontwikkelwerk, en tussen management, staf, teams, beroepspraktijk, onderzoekswereld et cetera (Nawijn & Van den Berg, 2020; Rozendaal et al., 2019; Van den Berg, 2016). Daarmee zijn MTL's te zien als grenswerkers (brokers, bruggenbouwers) en hun activiteiten als grenswerk (boundary crossing) (Akkerman & Bakker, 2011; Akkerman & Bruining, 2017; Bronkhorst et al., 2019; Nawijn & Van den Berg, 2020).

We hadden voor ogen dat MTL's met een groep van zes tot twaalf collega's (waaronder in elk geval docenten) onderzoekend samenwerken aan een complex innovatievraagstuk dat verband houdt met onderwijskwaliteit en draagvlak heeft bij het management. Die groep collega's noemen we ontwerpgroep, en heeft bij voorkeur minimaal een jaar ervaring met samen onderzoekend werken. Een ontwerpgroep kan, maar hoeft niet samen te vallen met een opleidingsteam. Het kan ook een groep zijn die in het leven is geroepen om een specifiek praktijkvraagstuk aan te pakken; of een bestaande groep die een nieuw complex vraagstuk oppakt. Complex houdt in dat het vraagstuk dermate weerbarstig is, dat verwacht wordt dat onderzoekend werken een goede bijdrage levert om het vraagstuk te verhelderen en op te lossen (Van den Berg, 2016). Ook zijn het vraagstukken die minimaal een schooljaar nodig hebben om aan te werken.

Nog een uitgangspunt is dat het onderzoekend werken in de ontwerpgroepen zou plaatsvinden volgens principes van participatief actieonderzoek (Migchelbrink, 2016; Van Lieshout et al., 2017). In participatief actieonderzoek overlappen onderzoek en ontwikkeling elkaar. De aanpak omvat ketens van korte onderzoekscycli van ontwerpen, evalueren en leren, waarin belanghebbenden zoveel mogelijk actief bij alle stappen in het proces zijn betrokken. Hiermee wordt gedeeld begrip van belanghebbenden bij de innovatie nagestreefd, wat een belangrijke succesfactor is voor implementatie (vgl. Fullan, 2007). Door op deze wijze onderzoekend samen te werken ontstaat er een vertraging in denken die bijdraagt aan de duurzaamheid van de oplossingen die worden ontwikkeld. Deze manier van werken en leren draagt bij aan de verandercapaciteit van de ontwerpgroep, en op termijn ook breder in de organisatie.

Hoe MTL's hun rol invullen, wat hun rol omvat of welke accenten worden gelegd, kan verschillen, mede afhankelijk van kenmerken van de MTL's en hun contexten. MTL's kunnen bijvoorbeeld procesbegeleider/facilitator zijn, expert op gebied van praktijkonderzoek en expert op het inhoudelijk vraagstuk. In de procesbegeleiders/facilitatorrol neemt een MTL de voorzitterspositie in en reageert responsief op wat de ontwerp-

groep nodig heeft. Interventies kunnen betrekking hebben op het proces van samenwerken als zodanig, (samen) onderzoekend werken, de inhoud van het vraagstuk en de organisatie. Om de samenwerking te bevorderen geven MTL's ontwerpgroepbijeenkomsten een logische structuur en letten ze er bijvoorbeeld op of alle ontwerpgroepleden in voldoende mate hun bijdragen of perspectieven kunnen inbrengen (democratische gespreksvoering en besluitvorming; zie ook Wierdsma & Swieringa, 2017). In de rol van onderzoeks- en/of inhoudelijk expert maakt een MTL die expertise dienstbaar aan het oplossen van het vraagstuk en verdere professionalisering van de andere ontwerpgroepleden.

De MTL's werken naast met hun ontwerpgroep ook samen met andere interne en externe netwerken. Extern is het consortium Tools voor Teamleren een belangrijk netwerk. Net als in de eerdere samenwerking in het RPP waar dit onderzoeksproject uit voortkomt, zijn gelijkwaardigheid, wederkerigheid, inzet op ieders expertise én samen leren en onderzoeken uitgangspunten voor de samenwerking. De gezamenlijke activiteiten van het consortium richten zich op:

- **toerusting van de MTL's voor versterking van het onderzoekend werken in de ontwerpgroepen;**
- **kwaliteitsborging van de verzamelde onderzoeksgegevens voor het overstijgende onderzoek;**
- **duiding van de verzamelde gegevens voor de beantwoording van de onderzoeksvragen van het overstijgende onderzoek;**
- **borging van onderzoekskwaliteit en externe validiteit samen met de kritische vrienden van het consortium.**

Een specifiek uitgangspunt betreft de meetinstrumenten voor het overstijgende onderzoek. We beoogden dat de instrumenten niet te werkelijk zouden zijn voor de ontwerpgroepen en zouden aansluiten bij hun 'normale' werkwijze (procesvaliditeit; vgl. Anderson & Herr, 1999, aangehaald in Van den Berg, 2016). We wilden dat de instrumenten en de daarmee verzamelde data ook waarde zouden hebben voor de individuele ontwerpgroepen, bijvoorbeeld ten behoeve van de doorontwikkeling van de samenwerking. Met andere woorden, als een tweesnijdend zwaard moesten de meetinstrumenten van waarde zijn voor MTL's en hun ontwerpgroepen en voor het overstijgende onderzoek. Over dit alles later meer, met name in de hoofdstukken 2 en 7.

1.4 Onderzoeksdoel, vragen en beoogde aanpak

Er is nog weinig verdiepend inzicht in principes, mechanismen en condities voor MTL's om in het mbo bij te dragen aan onderwijskwaliteit, breed opgevat als onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling. Met dit onderzoek beoogt het consortium Tools voor Teamleren dit verdiepende inzicht op te leveren door zes MTL's met door hen geïnitieerde en begeleide ontwerpgroepen en hun interne en externe netwerken gedurende langere tijd te volgen. De hoofdvraag daarbij is:

Hoe en onder welke interne en externe condities draagt de samenwerking van MTL's en ontwerpgroepen bij aan onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling) in het mbo?

Vier deelvragen zijn:

1. Wat zijn kenmerken van de MTL's, van hun ontwerpgroepen en van hun interne en externe netwerken?
2. Welke activiteiten ontplooiën de MTL's en hun ontwerpgroepen?
3. Hoe ontwikkelen de kenmerken en activiteiten van MTL's, ontwerpgroepen en interne en externe netwerken zich?
4. Hoe dragen deze activiteiten en ontwikkelingen bij aan onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling)?

Volgens het projectplan betreft de methodiek van het onderzoek een vergelijkende gevalstudie (Yin, 2018), waarbij binnen de casussen ontwerpgericht onderzoek (Van Aken & Andriessen, 2011) en participatief actieonderzoek (Migchelbrink, 2016; Van Lieshout et al., 2017) worden gecombineerd. Onze benadering sluit aan op eerder mixed-methods onderzoek van Brouwer et al. (2018) en Heldens (2017).

De basis van de aanpak in de scholen is dat MTL's en de ontwerpgroepen werken in ontwerpcycli (minimaal twee, één in 2019/20 en één in 2020/21). Verslagen daarvan zijn beoogd als basis voor documentanalyses. Daarnaast maken (aangepaste) vragenlijsten (Betrokkenheid bij onderzoekend werken en teamleren, voortbouwend op Van den Berg & Vandenberghe, 1995; Verbiest, 2014; Bouwmans et al., 2017; Schenke et al., 2015) en kwalitatieve diepte-interviews met betrokkenen (voortbouwend op de storyline-methode, zie Beijaard et al., 1999; Sannen, 1998; Sprenger et al., 2006; Teurlings & Uerz, 2009), deel uit van de beoogde aanpak. Door een vaste set onderzoeksinstrumenten in te zetten zou uniforme dataverzameling plaats kunnen vinden, wat vergelijkingen tussen de casussen zou vergemakkelijken. De organisatie en timing van de dataverzameling zou echter per casus kunnen verschillen, om zo aan te kunnen sluiten bij hun eigen dynamiek. Mochten er vorm- of interpretatieverschillen tussen de casussen blijken te bestaan die vergelijken zou bemoeilijken, was de meta-etnografische methode (März et al., 2017) voorzien om casussen door middel van nadere interpretatie vergelijkbaar te maken.

Naast dataverzameling per casus werd er – in alle drie de project-jaren – data verzameld in het consortium om de werking daarvan in kaart te brengen.

We hadden verder voor ogen de deelvragen mogelijk eerst op casusniveau te beantwoorden, waarna we over de casussen heen de hoofdvraag zouden beantwoorden. Uitvoerige casusrapportages zouden daarbij de basis zijn voor een vergelijking op overeenkomsten en verschillen. Voor de kritische vrienden van buiten het consortium was een rol voorzien om via gestructureerde intervisie (Merkx, 2016) mogelijke vertekeningen tegen te gaan en de externe validiteit te vergroten.

1.5 Leeswijzer voor dit praktijkboek

In dit boek doen we verslag van onze onderzoeksaanpak en -bevindingen in de werkpraktijken van onze MTL's in hun eigen school en in het consortium als geheel. Met de vorm waarin we onze bevindingen presenteren willen we andere masteropgeleiden en samenwerkingsverbanden van praktijkprofessionals en onderzoekers voorbeelden geven van wat ze in bepaalde situaties in hun werkpraktijken kunnen doordenken en doen om goede opbrengsten te realiseren. Vandaar de naam praktijkboek.

Het boek bestaat uit twee delen; het huidige hoofdstuk is onderdeel van deel 1, het hoofdverslag. **Deel 2** bevat alle instrumenten die we hebben ingezet, inclusief inleidende tekst. Het maakt inzichtelijk hoe we hebben gewerkt en we hopen dat andere praktijkprofessionals en onderzoekers er hun voordeel mee kunnen doen. We horen het graag of dat zo werkt.

In **hoofdstuk 2** van deel 1 bespreken onze aanpak zoals we die verder hebben uitgewerkt, toegepast, geëvalueerd, bijgesteld et cetera. Bij de uitwerkingen en aanpassingen bleven de onderzoeksvragen, in samenhang met het onderliggend vraagstuk, het richtpunt en die hebben we kunnen beantwoorden. Om te beginnen doen we dat in **hoofdstuk 3**, waar we in de vorm van portretten van onze MTL's per casus antwoord geven op de vier deelvragen. Daarna volgt een intermezzo waarin we de hoofdstukken **4**, **5** en **6** introduceren. In die drie hoofdstukken geven we overstijgend antwoord op de onderzoeksvragen, aan de hand van drie thema's. In ons onderzoek komen die naar voren als kernen van wat MTL's doen: samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen begeleiden, werken aan alignment in de organisatie en werken aan zelfzorg als MTL. **Hoofdstuk 7** gaat specifiek in op de samenwerking in ons consortium als RPP. Zoals in enkele eerdere projecten (Harbers et al.; Van den Berg et al., 2021; Van Oeffelt e.a., 2021) loont het zelfonderzoek hiernaar de moeite, zowel tijdens het project als na afronding met het oog op andere samenwerkingen. Ook dit hoort in een praktijkboek thuis. We ronden in **hoofdstuk 8** af met onze conclusies; een eindpunt van dit project en beginpunt voor een vervolg. Een puntkomma dus.

Referenties

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Akkerman, S. F., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- 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.
- 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.
- Both, D., & De Bruijn, A. (red.)(2017). *Onderwijs vraagt leiderschap*. Scriptum.
- Bouwman, M. (2018). *The Role of VET Colleges in Stimulating Teachers' Engagement in Team Learning* (PhD thesis). Wageningen University.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, 65, 71-80.
- Bronkhorst, L., Wansink, B., & Zuiker, I. (2019). *Objecten zijn wel een ding. De rol van (boundary) objecten in grensoverbrugging tussen onderwijspraktijk en -onderzoek*. Universiteit Utrecht.
- Brouwer, P., Van Kan, C., Smit, B., Admiraal, W., Van Swet, J., Spreeuwenberg, L., De Jong, F., Asbreuk, H., Kruijer, T., & Van den Berg, L. (2018). *Van masterstudent naar masterdocent. Onderzoek naar de betekenis van onderwijsonderzoek door docenten*. (Eindrapport NRO-project 405-15-811). ecbo.
- Coburn, C. E., Penuel, W., & Geil, K. E. (2013). *Research-Practice Partnerships. A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. William T. Grant Foundation.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4th ed). Teachers College Press.
- Harbers, J., Van den Berg, N., Biemans, H., Fekkes, M., Hakkaart, Q., Hanekamp, R., Jager, A., De Jong, C., De Jong, F., Van der Meijden, A., Meijer, J., Nawijn, A., Schalkwijk, B., & Speksnijder, J. (2019). *Toekomstperspectief van de leerling centraal* (onderzoeksverslag NRO project 404-17-850). NRO.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. Teachers College Press.
- Hazen, A. C. M., De Groot, E., De Bont, A. S., De Vocht, S., De Gier, J. J., Bouvy, M. L., De Wit, N., & Zwart, D. L. M. (2018). Learning Through Boundary Crossing: Professional Identity Formation of Pharmacists Transitioning to General Practice in the Netherlands. *Academic Medicine*, 93(10), 1531-1538.
- Heldens, H. (2017). *Teacher educator collaboration activities, networks and dynamics* (PhD-thesis). Eindhoven School of Education.
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. HvA, Kohnstamm Instituut, SEO.
- Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken*. Uitgeverij Business Contact.
- Kennisrotonde. (2017). *Hoe kom je tot verticaal alignment in het onderwijs?* (KR. 145). Kennisrotonde.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Merkx, F. (2016). Kiezen voor intervisie. Een nieuwe methode van kwaliteitszorg voor praktijkgericht onderzoek. *TH&MA Hoger Onderwijs*, 2016(5), 43-48.
- Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP.
- Nawijn, A., & Van den Berg, N. (2020). Grenspraktijken van alumni Master Leren en Innoveren in het mbo. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(3), 149-158.
- Rozendaal, J. S., Van 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.

Sannen, H. (1998). *De levensloop als verhaal*. Tilburg University Press.

Schenke, W., Sligte, H., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y., Meirink, J., & Smit, B. (2015). *Scan School als Professionele schoolgemeenschap*. Kohnstamm-Instituut.

Schot, W., Zuiker, I., & Oomen, C. (2019). *Onderzoekssamenwerking tussen PO-, VO- en MBO-scholen met instellingen voor hoger onderwijs*. Universiteit Utrecht.

Sligte, H. W., & Schenke, W. (2017). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren*. Kohnstamm Instituut.

Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* HvA.

Sprenger, C., Teurlings, C., Tjepkema, S., & Vermeulen, M. (2006). *Teamleren in het HBO. Praktische hulp bij teamontwikkeling*. Stichting Mobiliteitsfonds HBO.

Teurlings, C., & Hermanussen, J. (2021). *Leren en werken in onderwijsteams*. Onderwijskennis.

Teurlings, C., & Uerz, D. (2009). *Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding*. Kortlopend Onderwijsonderzoek nr.74, Professionele organisatie, MBO. IVA Beleidsonderzoek.

Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Boom | Lemma.

Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling* (openbare les). Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool.

Van den Berg, N., Seuneke, P., & De Jong, F. (2021). Boundary crossing in vocational education and research: the case of Regional Learning. In: E. Kyndt, S. Beusaert, & I. Zitter (Eds.), *Developing connectivity between education and work: Principles and practices* (pp. 97-115). Routledge.

Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Zwijssen.

Van Engen, N., Schott, C., & Tummers, L. (2019). Teacher leadership. Hype of heilige graal? *Schoolmanagement*, 2019(1), 6-9.

Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2017). *Actie onderzoek. Principes voor verandering in zorg en welzijn*. Van Gorcum.

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 Oeffelt, T. P. A. (Red.) en collega's (2017). *Responsief Leiderschap: hefboom voor transformatie!?* Verslag van het onderzoeksproject Responsief Leiderschap in AOC. Aeres Hogeschool Wageningen.

Van Oeffelt, T. P. A., Andriessen, D., Van den Ende, J., Mondriaan, E., Van Rosmalen, B., Ruijters, M. C. P., De Wolff-ter Beek, E., & Wortelboer, F. Q. C. (2021). *Samen op zoek naar goed werk. Professioneel framen van de teamopgave*. Aeres Hogeschool Wageningen.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, R., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.

Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Garant.

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.

Wierda-Boer, H., Kiggen, D., & De Vijlder, F. (2017). *Van uitlijnen en verbinden naar kwaliteit: Literatuurverkenning*. HAN Kenniscentrum Publieke Zaak.

Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Noordhoff.

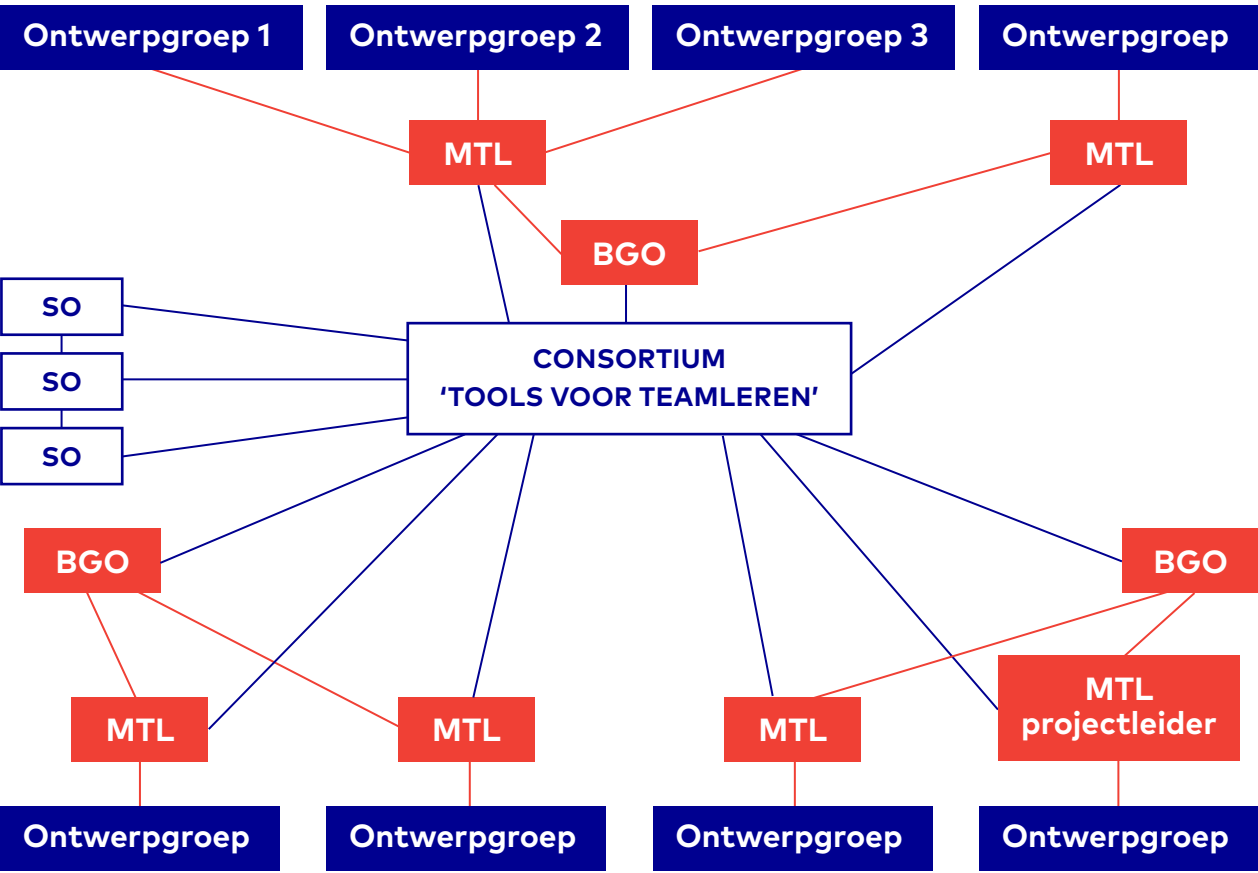
Yin, R. (2018). *Case Study Research: Design and Methods*. (6th Edition). Sage.

Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., De Jong, A., Lockhorst, D., & Klein, T. (2017). *Succesvolle werkplaatsen: wat is er nodig voor een vruchtbare onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten?* Universiteit Utrecht/Oberon.

2 Hoe het onderzoek verliep

De uitvoering van het onderzoeksproject startte in juni 2019 met een bijeenkomst in Rotterdam. Het consortium telde zes masteropgeleide teacher leaders (MTL's, waarvan één tevens onze projectleider), drie begeleidend onderzoekers (BGO's) en drie senioronderzoekers (SO's; zie ook [paragraaf 1.2](#) en zie Figuur 2 voor het organigram). Vijf van de zes MTL's startten elk met één ontwerpgroep binnen een opleidingsteam of teamoverstijgend. De zesde MTL startte met drie ontwerpgroepen, samengesteld uit alle leden van zijn opleidingsteam.

FIGUUR 2
ORGANIGRAM VAN HET CONSORTIUM 'TOOLS VOOR TEAMLEREN'
MTL = masteropgeleide teacher leader, BGO = begeleidend onderzoeker, SO = senioronderzoeker



Hoewel het consortium al langer bestond, kende niet iedereen elkaar goed vanwege de personele wisselingen bij de start van het project in juni 2019. Ook het projectplan was voor sommigen nog (vrij) nieuw. We maakten echter geen pas op de plaats om hierover in gesprek te gaan, maar maakten een vliegende start met de uitvoering van het projectplan. In september 2019 zouden de ontwerpgroepen in de scholen starten met hun projecten. Er moesten op tijd instrumenten klaarliggen om alles te documenteren voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. De senioronderzoekers gingen aan de slag met het ontwikkelen van de eerste instrumenten. Andere consortiumpartners, die eerder hadden aangegeven dat ze daarbij betrokken wilden zijn, waren druk met de voorbereiding van de start van hun ontwerpgroepen of hun rol als begeleidend onderzoeker. Die laatste rol was nieuw ten opzichte van eerdere jaren. Begeleidend onderzoekers en 'hun' MTL's maakten afspraken: wat is goed en haalbaar om te doen? In hoeverre gaat ons contact over 'het begeleiden van de ontwerpgroepen' (de lokale contexten), en in hoeverre over de dataverzameling voor 'het NRO-onderzoek' (de vergelijkende gevalstudie)?

Het consortium kwam zes keer per projectjaar een dag bij elkaar. Dat gebeurde aanvankelijk fysiek, tijdens de coronamaatregelen online, daarna weer fysiek. De bijeenkomsten werden voorbereid door gemixte en soms wisselende consortiumpartners: meestal de projectleider (zelf een MTL) samen met één of meer begeleidend of senioronderzoekers. De andere consortiumpartners hadden invloed op de agenda; vaak werd vooraf expliciet gevraagd om thema's in te brengen. In de eerste twee projectjaren besprak het consortium de ontwikkeling en inzet van de onderzoeksinstrumenten en de analyses daarvan. Daarnaast sprak het consortium over het samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken binnen de ontwerpgroepen en binnen het consortium als geheel. Doorgaans was er tijdens de bijeenkomsten ook ruimte voor intervisie, waarbij in subgroepjes gesproken werd over een concrete kwestie uit de werkpraktijk van een MTL. Dit kon gaan over het begeleiden van samen onderzoekend werken in de ontwerpgroepen of hun rol en positie als MTL in de school. In het derde projectjaar heeft het consortium de verzamelde gegevens gezamenlijk geanalyseerd, gevalideerd en geduid, om zo antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen.

Naast deze consortiumbijeenkomsten waren er bijeenkomsten tussen consortiumpartners in kleinere groepen zoals de overleggen tussen MTL's en begeleidend onderzoekers, de overleggen tussen de senioronderzoekers onderling, en de voorbereidende overleggen van de projectleider en wisselende andere partners ten behoeve van de collectieve bijeenkomsten.

Gedurende het project dacht de groep kritische vrienden uit onderzoeks- en onderwijspraktijk mee. Het betreft onder meer partners van het oorspronkelijke Research Practice Partnership die niet in het definitieve consortium participeerden, een vertegenwoordiger van de

'Onafhankelijke Onderwijsgroep voor het MBO' (OOG), leidinggevend van masteropleidingen, onderzoekers van het parallel lopende NRO-project 'Versterking van het bestuurlijk vermogen van mbo-instellingen voor professionalisering van onderwijsteams' (40.5.19620.016), en collega's van de WUR die eerder al kritische vriend waren bij de uitwerking van het onderzoeksvoorstel. De eerste bijeenkomst met de kritische vrienden werden begeleid door een facilitator die niet direct bij het consortium betrokken was, de tweede bijeenkomst organiseerde en begeleidde het consortium zelf.

Overigens hadden coronamaatregelen de nodige impact op de scholen en daarmee op de ontwerpgroepen, het consortium en de kritische vrienden. Desondanks is het consortium volop doorgegaan met het onderzoek. Lange tijd kon het consortium alleen online bij elkaar komen. De eerste bijeenkomst met de kritische vrienden werd noodgedwongen verplaatst van maart 2020 (op locatie) naar oktober van dat jaar (online). Alhoewel online bij elkaar komen went, konden we in het derde projectjaar gelukkig weer voornamelijk fysiek samenwerken bij het analyseren en duiden van resultaten.

In het vervolg van dit hoofdstuk beschrijven we eerst hoe we als consortium gegevens hebben verzameld bij de MTL's en in de ontwerpgroepen (gezamenlijk 'de casussen') en in het consortium als geheel (2.1). Daarna zoomen we aan de hand van een aantal cruciale dialogen in het consortium in op enkele belangrijke ontwikkelingen (2.2). Vervolgens bespreken we hoe we de (veelvormige) gegevens hebben geanalyseerd (2.3) en hoe ze bijdragen aan de antwoorden op de onderzoeksvragen (2.4).

2.1 Dataverzameling bij de casussen en in het consortium

De dataverzameling bij de casussen vond plaats gedurende de eerste twee projectjaren (parallel lopend aan schooljaren 2019-2020, 2020-2021) en betrof een mixed-method benadering (Yin, 2018). De MTL's verzamelden, ondersteund door hun begeleidend onderzoekers, met behulp van verschillende instrumenten kwalitatieve en kwantitatieve gegevens over hun werkzaamheden in eigen ontwerpgroepen en netwerken. Alle gedocumenteerde gegevens zijn per casus in een beschermde digitale projectomgeving ondergebracht.

Het aanvankelijk idee om te zorgen voor uniforme dataverzameling met een vaste set instrumenten als basis voor de vergelijkende gevalstudie (besproken in hoofdstuk 1), hebben we gedurende het onderzoek losgelaten ([zie paragraaf 2.2.2](#)). Een consequentie van deze aanpassing is dat er geen set onderzoeksgegevens is gegenereerd waarmee de casussen per instrument te vergelijken zijn. Echter, de gegevens die wél verzameld zijn, zijn lokaal betekenisvoller en daardoor in hun context betekenisvol voor het vergelijkend onderzoek. Om toch tot een vergelijkende studie te kunnen komen, zijn de diepte-interviews vormgegeven zoals

hierna beschreven bij **De behangrol**. Met de rijke interviewverslagen werd in consortiumverband de vergelijkende studie uitgevoerd.

Specifiek gericht op de opbrengsten van en de samenwerking binnen het consortium werden in het consortium als geheel gegevens verzameld. Deze dataverzameling vond plaats gedurende de gehele projectperiode, van vlak voor de start tot en met mei 2022.

Tabel 1 geeft een overzicht van alle instrumenten, geordend naar hun functie voor de MTL's, de ontwerpgroepen en het consortium. Na de tabel volgt een toelichting per instrument. **Deel 2** van dit boek bevat de instrumenten zelf, met hun onderbouwing en instructie.

De ambitie van het consortium was dat deze instrumenten zowel een functie voor het werk van de MTL's met hun ontwerpgroepen als ondersteuning om onderzoekend te werken aan hun vraagstukken moesten hebben, als een overstijgende functie voor de vergelijkende studie. Het bleek een hele kunst om zulke instrumenten als 'tweesnijdende zwaarden' te ontwikkelen. **Hoofdstuk 7** gaat hier nader op in.

TABEL 1
OVERZICHT VAN DE INSTRUMENTEN EN HUN FOCUS

Focus	Instrumenten
Instrumenten gericht op het samenwerken aan het vraagstuk in de ontwerpgroep	1. Gespreksleidraad vraagstukken ontwerpgroepen 2. Agenda, notulen en overige producten
Instrumenten gericht op zelfreflectie door de MTL's	3. STRAK 4. en 5. Logboek en/of narratief 6. Netwerkanalyse
Instrumenten gericht op het samen onderzoekend werken in de ontwerpgroep	7. Betrokkenheid bij onderzoekend werken (CBAM) 8. Activiteiten van mijn ontwerpgroep 9. Leeropbrengsten van de ontwerpgroep (competentie*doel matrix) 10. Samen onderzoekend werken (begripsomschrijving en gespreksvorm)
Instrument gericht op gezamenlijke duiding van gegevens per MTL	11. De behangrol; werken aan/met casusverslagen
Instrumenten gericht op het samen onderzoekend werken in het consortium	12. Vragenlijst verwachtingen bij de start 13. Leeropbrengsten van ons consortium 14. Zicht op visies op goed onderzoek

2.1.1 Instrumenten gericht op het samenwerken aan het praktijkvraagstuk in de ontwerpgroep

De **Gespreksleidraad vraagstukken ontwerpgroep** (**instrument 1**; luister ook podcast *Gespreksleidraad*) is een instrument waarmee de MTL met de ontwerpgroep bij de start het gekozen praktijkvraagstuk en de aanpak ervan kunnen aanscherpen en beschrijven. Dit kan MTL's en hun ontwerpgroepen helpen om systematisch en methodisch te werken aan het analyseren en oplossen van een praktijkvraagstuk. De verslagen ervan zijn data voor de vergelijkende gevalstudie. De ingevulde gespreksleidraad is door alle MTL's besproken met hun begeleidend onderzoeker. De mate waarin de MTL's dit instrument zelf invulden of dit interactief deden met de ontwerpgroepen verschilde per MTL.

Agenda's, notulen en zelf ontwikkelde (onderzoeks)instrumenten vormen instrument 2. De ontwerpgroepen werden verzocht om zo veel mogelijk van hun activiteiten te documenteren. Ontwerpgroepen verschilden in de mate waarin ze hun activiteiten hebben gedocumenteerd en/of zelf instrumenten hebben ontwikkeld.

2.1.2 Instrumenten gericht op zelfreflectie door de MTL's

De **STRAK**-methode (**instrument 3**; luister ook podcast *STRAK 1* en podcast *STRAK 2*) is bedoeld voor het verzamelen van gestructureerde beschrijvingen van belangrijke bepalende en betekenisvolle situaties en gebeurtenissen gedurende de taakuitvoering van de MTL's. Het zijn zowel flowmomenten ('die je vleugels geven'; zie ook Csikszentmihaky, 1990) als obstakelmomenten (waardoor je moet schakelen in je perceptie, benadering of aanpak). Alle MTL's hebben structureel met de STRAK-methode gewerkt en daarmee de betekenisvolle momenten voor henzelf gedocumenteerd. Aanvullend hebben de begeleidend onderzoekers de methode gebruikt om bijvoorbeeld eigen waarnemingen over 'hun' MTL's te documenteren.

Aanvullend op of als alternatief voor de STRAK-methode is in de loop van het onderzoeksproject voorzien in de mogelijkheid een **Logboek** (**instrument 4**) of **Narratief** (**instrument 5**; luister ook podcast *Narratief*) te schrijven. MTL's hebben deze instrumenten vooral aanvullend op de STRAK-methode ingezet. MTL's gebruikten een logboek of narratief ook om betekenisvolle momenten op te sporen die ze later in een STRAK uitwerkten.

Met de **Netwerkanalyse** (**instrument 6**; luister ook podcast *Netwerkanalyse 1* en **podcast Netwerkanalyse 2**) kunnen MTL's een analyse maken van hun omgeving en met name van de verschillende personen en netwerken (actoren) die hen kunnen helpen of juist tegenwerken in het streven naar samen onderzoekend werken. Naar aanleiding daarvan kunnen MTL's hun verdere koers bepalen of bijstellen. Het instrument was beoogd in het projectplan, maar werd versneld ontwikkeld toen er in een van de scholen concreet behoefte was aan meer zicht en grip op de omgeving. Dit instrument is daarom in nauw overleg binnen het



podcast
Gespreks-
leidraad



podcast
STRAK 1



podcast
STRAK 2



podcast
Narratief



podcast
Netwerk-
analyse 1



podcast
Netwerk-
analyse 2

consortium tot stand gekomen. Zo is bijvoorbeeld gecheckt of het gebruiksvriendelijk en helpend was voor de MTL's en is de vormgeving aangepast van veel tekst naar *mapping*. Alle MTL's hebben in jaar 1 een netwerkanalyse gemaakt en als daar volgens hen aanleiding toe was ook in jaar 2.

2.1.3 Instrumenten gericht op samen onderzoekend werken in de ontwerpgroep

De instrumenten in deze categorie zijn vragenlijsten voor individuele afname binnen een casus. Voor het gesprek van de MTL in de ontwerpgroep over de resultaten van deze vragenlijsten was een leidraad beschikbaar, opgesteld door de senioronderzoekers. De vragenlijsten **Betrokkenheid bij onderzoekend werken** ([instrument 7](#); luister ook podcast *Betrokkenheid bij onderzoekend werken*) en **Activiteiten van mijn ontwerpgroep** ([instrument 8](#); luister ook podcast *Activiteiten ontwerpgroep*) geven zicht op wat een ontwerpgroeplid bezighoudt en wat de ontwerpgroep doet aan samen onderzoekend werken en gezamenlijk leren. **Leeropbrengsten van de ontwerpgroep** ([instrument 9](#); luister ook podcast *Leeropbrengsten*) is gericht op het expliciteren van de gezamenlijke opbrengsten en mogelijke ontwikkeling van de productieve samenwerking in de ontwerpgroep. De MTL's hebben deze drie instrumenten wisselend ingezet, soms ook niet. De één heeft bijvoorbeeld het eerste instrument een aantal keer in de ontwerpgroep ingezet en met de ontwerpgroep het gesprek gevoerd over de analyseresultaten. De ander heeft het ingezet met het oog op de dataverzameling voor het overkoepelde onderzoek, zonder er een functie in de eigen praktijk aan te verbinden. Weer een ander heeft het instrument niet laten invullen, maar laten lezen als startpunt voor een gesprek waarvan verslag is gedaan.

Aanvullend ontwikkelde het consortium het instrument **Samen onderzoekend werken** ([instrument 10](#); link naar podcast *Samen onderzoekend werken*), bestaand uit een begripsomschrijving van samen onderzoekend werken en een werkvorm. Het instrument is bedoeld om als MTL meer bewust te worden van aspecten van samen onderzoekend werken, inzicht te krijgen in wat de ontwerpgroep doet en andere aspecten met de ontwerpgroep op te pakken als dat nodig is. In twee consortiumbijeenkomsten in jaar 2 hebben MTL's hun ontwerpgroep 'gescoord' en mogelijke ontwikkelpunten voor de ontwerpgroepen benoemd ([zie ook paragraaf 2.2](#)).

2.1.4 Instrument gericht op gezamenlijke duiding van gegevens per MTL

De behangrol ([instrument 11](#); luister ook podcast *Behangrol*) betreft een leidraad voor een diepte-interview en is het enige instrument in deze categorie. De diepte-interviews met de MTL's zijn hierin op een specifieke manier vormgegeven. Hiermee kon het consortium de variërende gegevens per casus bij elkaar brengen en overstijgend per casus benutten.



podcast
Betrokken-
heid bij
onderzoekend
werken



podcast
Activiteiten
ontwerpgroep



podcast
Leerop-
brengsten



podcast
Samen
onderzoekend
werken



podcast
Behangrol

Ter voorbereiding op de diepte-interviews, de 'behangrolgesprekken', verzamelden de senioronderzoekers aan het eind van jaar 1 en jaar 2 per casus alle gegevens van de betreffende MTL op een tijdlijn (*storyline*). De begeleidend onderzoekers vulden de tijdlijnen van 'hun' MTL's aan met door henzelf via de STRAK-methode gedocumenteerde betekenisvolle momenten. Ter voorbereiding van het behangrolgesprek controleerden en bestudeerden de MTL's en hun begeleidend onderzoeker de behangrol. Bijvoorbeeld:

- vergelijking van opeenvolgende STRAK's van dezelfde persoon kan een ontwikkeling in betekenisvolle situaties laten zien;
- vaker afgenomen Betrokkenheid bij onderzoekend werken kunnen veranderingen in de betrokkenheid van ontwerpgroepen bij samen onderzoekend werken laten zien.

In beide behangrolgesprekken was de MTL als eerste aan het woord in reactie op de vragen van de senioronderzoeker; de begeleidend onderzoeker vulde aan. Het gesprek richtte zich op de vraag hoe volgens de MTL de samenwerking aan praktijkvraagstukken en het samen onderzoekend werken in de ontwerpgroep zich gedurende het studiejaar hadden ontwikkeld, en welke factoren daarbij een rol hadden gespeeld. Nadruk kregen de specifieke activiteiten die de MTL daarbij uitgevoerd had.

De aanpak leverde rijke verhalen op die zicht geven op de belangrijkste ontwikkelingen en activiteiten in de ontwerpgroepen en van de MTL's. Geluidsopnames van elk van deze gesprekken zijn uitgewerkt en samengevat door de betrokken senioronderzoeker en voor een member-check voorgelegd aan de MTL en de begeleidend onderzoeker.

2.1.5 Instrumenten gericht op het samen onderzoekend werken in het consortium

De instrumenten in deze categorie betreffen het consortium als geheel. De **Vragenlijst verwachtingen bij de start** ([instrument 12](#)) richt zich op het expliciteren van ieders verwachtingen wat betreft de eigen inzet en die van anderen in het project, zowel inhoudelijk als in beschikbare tijd. Alle consortiumpartners die voorjaar 2019 bekend waren, hebben deze vragenlijst ingevuld. De resultaten zijn betrokken in de verdere vormgeving van de samenwerking en in de analyses van de werking van het consortium.

Het instrument **Leeropbrengsten van ons consortium** ([instrument 13](#)) is inhoudelijk vrijwel identiek aan **Leeropbrengsten van de ontwerpgroep** ([instrument 10](#)), nu alleen gericht op het consortium. De consortiumpartners hebben de vragenlijst aan het eind van projectjaar 1, 2 en 3 ingevuld, waarna de resultaten jaarlijks zijn besproken in een consortiumbijeenkomst (waarvan steeds verslag is gemaakt).

Het instrument **Zicht op visies op goed onderzoek** ([instrument 14](#)) helpt om binnen het consortium ieders onderzoeksvisie te expliciteren,

elkaar beter te begrijpen en daarmee rekening te houden. Het werd in jaar 1 ingezet. Een enkele MTL heeft dit instrument benut om (zelf) naar zijn ontwerpgroep te kijken.

Aanvullend op de inzet van deze instrumenten is aan het eind van het derde projectjaar een consortiumbijeenkomst gewijd aan een terugblik op a) interactiviteit in het consortium; b) de werking van de instrumenten (mate van tweesnijdendheid) en c) de leeropbrengsten van het consortium. Consortiumpartners hebben hiervoor individueel de door hen ervaren mate van interactiviteit gedurende de drie projectjaren op een tijdlijn getekend (storyline) en de drie voor hen meest betekenisvolle momenten gemarkeerd en (eerst schriftelijk, dan mondeling) toegelicht. Daarnaast hebben ze individueel de instrumenten beoordeeld en het instrument **Leeropbrengsten van ons consortium** ingevuld. In een hierop volgend groepsgesprek zijn de drie thema's (interactiviteit, instrumenten en leeropbrengsten) besproken. Zowel de individuele reacties als het groepsgesprek zijn gedocumenteerd.

2.2 Samen onderzoekend werken in ons consortium: enkele cruciale dialogen

In de werkwijze van ons consortium vormden het projectplan en de daarin geformuleerde uitgangspunten ([zie hoofdstuk 1](#)) de leidraad. De nadere uitwerking volgde stapsgewijs en soms ook zoekend. In dat zoekende speelde naast de gelaagdheid in ons project (onderzoekende ontwerpgroepen begeleid door MTL's, onderzoek naar die MTL's, en onderzoek naar de samenwerking in het consortium) de onderling soms verschillende visies over het tempo en de te volgen stappen een rol.

In het vervolg van deze paragraaf beschrijven we de samenwerking van ons consortium in enkele cruciale dialogen die in de onderzoeksperiode hebben plaatsgevonden. We gaan achtereenvolgens in op de dialogen over de samenwerking in het consortium, het gebruik van de onderzoeksinstrumenten, en tot slot de nadere verkenning van wat 'samen onderzoekend werken' is. In hoofdstuk 7 evalueren we onze werkwijze als consortium en benoemen we de geleerde lessen.

2.2.1 Dialogen over de (interactieve) samenwerking in het consortium

Om meer zicht te krijgen op ieders verwachtingen ten aanzien van de eigen rol en die van anderen in het consortium hebben we voor de start van het onderzoeksproject de **Vragenlijst verwachtingen bij de start** afgenomen. Met de inzichten uit deze 'nulmeting' wilden we de samenwerking nader vormgeven en in latere jaren de ontwikkeling van de samenwerking evalueren. De rapportage van de vragenlijst is besproken tijdens een consortiumbijeenkomst. MTL's bleken verschillende wensen te hebben. De één wilde zich bijvoorbeeld concentreren op het onderzoekend werken in de eigen ontwerpgroep, een ander wilde een actieve bijdrage leveren aan het onderzoek op overstijgend niveau. Ook kwam naar voren dat de beschikbare uren voor het project verschilden tus-

sen de MTL's, bijvoorbeeld doordat de ene school alle uren aan de MTL toekende en de andere een deel van de tijd aan de ontwerpgroepleden toekende.

Gedurende het project reflecteerden we regelmatig op de samenwerking, als laatste in de evaluatiebijeenkomst aan het eind van het derde projectjaar. Met onze kritische vrienden gingen we ook in gesprek over de samenwerking in het consortium. Voorafgaand aan de eerste bijeenkomst met de kritische vrienden presenteerden alle consortiumpartners zich individueel met een filmpje. Tijdens de bijeenkomst bespraken we met hen onze dilemma's in onze werkwijze met het onderzoek naar de MTL's en de ontwerpgroepen, en de samenwerking in het consortium als geheel. De kritische vrienden benadrukten het belang om onze (volgens hen unieke) aanpak goed te verhelderen voor buitenstaanders. Bijvoorbeeld: Hoe werken jullie samen in en tussen 'de lagen' van het project? Hoe gebruiken jullie daarin de onderzoeksinstrumenten als interventies in de praktijken van de MTL's met hun ontwerpgroepen, en om gegevens te verzamelen voor het overstijgende onderzoek? Wat is de rol van de diepte-interviews (behangrolgesprekken) daarin? Wat gaat er stroef in het project en wat kunnen we daarvan leren? Door deze vragen realiseerden we ons eens te meer dat expliciet zelfonderzoek naar de werking van ons consortium een essentieel onderdeel is van ons project en dat we daar dus ook verslag van moesten doen.

Een andere dialoog in het consortium betreft de opbrengsten van de samenwerking. Aan het einde van elk projectjaar (totaal drie jaren) hebben we ter voorbereiding van de laatste bijeenkomst van dat jaar individueel het instrument **Leeropbrengsten van ons consortium** ingevuld. De respons werd voorafgaand aan de bijeenkomst gebundeld en tijdens de bijeenkomst gezamenlijk besproken en geduid: wat vinden we samen van de opbrengsten tot nu toe en wat zijn onze wensen voor het vervolg? De uitkomsten hiervan komen in [hoofdstuk 7](#) aan de orde.

2.2.2 Dialogen over het gebruik van de onderzoeksinstrumenten

Tijdens de consortiumbijeenkomsten en in overleggen tussen begeleidend onderzoekers en MTL's hebben we regelmatig gesproken over de inhoud en het inzetten van de onderzoeksinstrumenten. De senioronderzoekers legden bijvoorbeeld de ontwikkelde instrumenten voor aan de consortiumpartners of enkele kritische vrienden met de vraag of de gekozen bewoordingen in het instrument aansloten bij de 'taal', de wensen en mogelijkheden van de MTL's en hun ontwerpgroepen.

Daarnaast spraken we gezamenlijk over de momenten en de wijze waarop de MTL's de instrumenten het best konden gebruiken in de ontwerpgroepen. Aanvankelijk gingen we ervan uit dat dit per instrument ongeveer gelijktijdig en op vergelijkbare wijze zou gebeuren, om een goede vergelijkende gevalstudie te kunnen maken (volgens het principe van 'zet in'). Hoewel we de instrumenten wilden vormgeven als 'tweesnijdende zwaarden' ([zie paragraaf 2.1](#)) bleek uniforme inzet van het

instrumentarium in de praktijk problematisch. We merkten dat niet alle MTL's op hetzelfde moment vonden dat zij de onderzoeksinstrumenten op een betekenisvolle en niet-verstorende wijze konden inzetten in de ontwerpgroepen. Sommige MTL's gaven aan spanning te ervaren tussen de mogelijkheden en ambities van hun ontwerpgroepen en de gewenste timing van dataverzameling vanuit het consortium. Ook zagen niet alle MTL's de inzet van de instrumenten als een gewenste interventie in hun ontwerpgroepen. Sommige MTL's zetten de instrumenten in omdat dit voor de vergelijkende studie nodig was, maar niet omdat ze er zelf zoveel aan dachten te hebben binnen hun eigen praktijk. Andere MTL's gebruikten instrumenten in de verwachting dat ze sowieso zouden bijdragen aan hun eigen leerproces en dat van de ontwerpgroep. In een van de consortiumbijeenkomsten zei een MTL hierover: *'Soms denk je dat iets niet helpt/niet geschikt is voor je ontwerpgroep, maar als je het dan toch gaat inzetten, ga je jezelf erop voorbereiden, en blijkt het ook nog eens meer op te leveren dan je vooraf dacht.'* Dit laatste was overigens niet altijd het geval.

Toen het project een half jaar onderweg was, is er in een consortiumbijeenkomst gesproken over het gebruik van de onderzoeksinstrumenten. We realiseerden ons dat de instrumenten niet steeds helpend waren binnen de lokale praktijken én dat ze als gevolg van de wisselende inzet onvolledige, niet-valide en onbetrouwbare gegevens zouden opleveren en dus niet optimaal bijdragen aan het vergelijkende onderzoek. We besloten een referentiescenario voor de afname van de onderzoeksinstrumenten op te stellen. Dit is een planning waarin staat in welke periode van een projectjaar welk instrument afgenomen moet worden. Om volgend te blijven aan de praktijk werd afgesproken dat de MTL's de instrumenten af zouden nemen volgens het referentiescenario, of dat zij expliciet zouden beredeneren waarom ze dit niet deden. In het referentiescenario is dit het 'pas toe of leg uit'-principe genoemd: pas het instrument toe volgens de planning in het referentiescenario, of leg uit waarom je daarvan afwijkt. De overwegingen om een instrument niet toe te passen konden worden opgenomen in een STRAK, een logboeknotitie of beschreven in een narratief.

In het tweede projectjaar is de afspraak van 'pas toe of leg uit' omgezet naar 'kies en leg uit'. Dit komt nog meer tegemoet aan het uitgangspunt dat de inzet van de instrumenten moet aansluiten bij het proces van samen onderzoekend werken van de ontwerpgroepen. Het is dan aan de MTL's om te beslissen of en welke instrumenten ze willen inzetten en op welke manier. De MTL's besloten welke instrumenten zij binnen hun praktijk wel of niet wilden inzetten en lichtten hun redenering toe. Hiermee is de keuze voor de instrumenten nog nadrukkelijker neergelegd bij de individuele MTL's.

In de evaluatiebijeenkomst aan het eind van het derde projectjaar (zie paragraaf 2.1) is nog eens teruggeblikt op de tweesnijdendheid van de instrumenten. In hoofdstuk 7 komen we hierop terug.

2.2.3 Dialogen over 'Samen onderzoekend werken'

Voor een consortiumgesprek over de vormgeving van het tweede projectjaar maakten de senioronderzoekers een vergelijkende analyse op hoofdlijnen op basis van de eerste ronde behangrolgesprekken. Eén van de conclusies van deze 'oogharenanalyse' was dat de MTL's en hun werkcontexten sterk verschilden. De diversiteit was al met al groter dan voor aanvang van het project verwacht was (vgl. hoofdstuk 1 en zie ook hoofdstuk 3). De MTL's waren bijvoorbeeld niet allemaal ervaren in hun rol, de ontwerpgroepen hadden niet allemaal ervaring met samen onderzoekend werken, de grootte van de ontwerpgroepen verschilde sterk (variërend van 4 tot 21 personen). Ook varieerden de opvattingen over samen onderzoekend werken, de manieren waarop het samen onderzoekend werken in de ontwerpgroepen gestalte kreeg, en de 'grootte' van de onderzoeksthema's: soms een groot thema's, soms een klein en ingekaderd praktijkvraagstuk.

Vanwege deze diversiteit besloten we om nader met elkaar te onderzoeken en te bespreken wat we onder 'samen onderzoekend werken' in de ontwerpgroepen verstaan, om zo een meer gedeeld inzicht te ontwikkelen. Een subgroep senior- en begeleidend onderzoekers maakten op basis van handboeken en onderzoeksliteratuur een overzicht van acht elementen van samen onderzoekend werken (zie Kader 1 en de nadere bespreking in deel 2 en hoofdstuk 4).

KADER 1
ELEMENTEN VAN SAMEN ONDERZOEKEND WERKEN (ZIE OOK DEEL 2)

De ontwerpgroep
1. werkt vanuit een onderzoekende houding aan een praktijkvraagstuk rondom onderwijskwaliteit.
2. werkt kort-cyclisch en onderzoekend samen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit.
3. benut zowel praktijk- als wetenschappelijke kennis.
4. maakt gebruik van methoden en technieken uit de sociale wetenschappen.
5. betreft relevante belanghebbenden/actoren.
6. reflecteert op haar werkwijze en verbindt hieraan handelingsconsequenties.
7. draagt door haar werkwijze bij aan de onderzoekende cultuur en onderwijskwaliteit van zowel de organisatie als daarbuiten.
8. documenteert haar werkwijze.

In twee consortiumbijeenkomsten in projectjaar 2 zijn deze elementen besproken, waarbij nadrukkelijk werd gesteld dat de kenmerken niet verplichtend moesten worden geïnterpreteerd, maar als kader om tot een gezamenlijk perspectief te komen. Vervolgens hebben de MTL's 'gescoord' in hoeverre de elementen uit de literatuur wenselijk, toepasbaar en zichtbaar waren in hun ontwerpgroep en mogelijke ontwikkelpunten voor de ontwerpgroep benoemd.

2.3 Analyse van veelvormige gegevens

2.3.1 Drie instrumenten met tussentijdse analyses per ontwerpgroep

Bij drie instrumenten die zich richten op de ontwerpgroepen van de MTL's is voorzien in tussentijdse analyses direct na het gebruik van die instrumenten. Het gaat om de vragenlijsten **Betrokkenheid bij onderzoekend werken, Activiteiten van mijn ontwerpgroep, en Leeropbrengsten van de ontwerpgroep**. Een van de senioronderzoekers analyseerde de gegevens per ontwerpgroep op korte termijn en rapporteerde aan de betrokken MTL, als basis voor een nader analytisch en duidend gesprek in de ontwerpgroep. De kern van deze analyses betrof het tonen van hoog en laag scorende items binnen de ontwerpgroep via descriptieve statistiek in het geval van kwantitatieve gegevens, en het thematisch bij elkaar plaatsen van kwalitatieve gegevens. Voor zover MTL's gesprekken in hun ontwerpgroepen hebben gevoerd en daarvan verslag hebben gedaan, zijn die verslagen toegevoegd aan de set gegevens per MTL.

2.3.2 Alle gegevens per MTL samengebracht, geanalyseerd en geduid (jaar 1 en 2)

Bij de overige instrumenten die zich richten op de ontwerpgroepen of op de MTL's is geen tussentijdse analyse gemaakt. Ook zijn geen casus-vergelijkende analyses per instrument gemaakt, omdat zoals eerder aangegeven de verscheidenheid in de inzet van de instrumenten hiervoor te groot bleek.

Alle gegevens per MTL zijn samengebracht op de genoemde behangrollen van de MTL's. In de behangrolgesprekken hebben de betrokkenen gereflecteerd op de verzamelde gegevens en deze binnen de casus geduid. Dit deden zij in het licht van samen onderzoekend werken, het oplossen van praktijkvraagstukken en interventies van de MTL in dat verband. Hiermee vormden de behangrolgesprekken de belangrijkste data voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Per MTL zijn twee van deze gesprekken gevoerd, één na elk projectjaar, en opgenomen, getranscribeerd en samengevat. De samenvattingen zijn voor een membercheck voorgelegd aan de MTL's en hun begeleidend onderzoeker en waar nodig bijgesteld.

2.3.3 Alle gegevens per MTL samengebracht, geanalyseerd en geduid (jaar 3)

Na de analyse en verslaglegging van het tweede behangrolgesprek zijn de gegevens van elke MTL in een overzichtelijke tabel weergegeven, een zogeheten 'grid'. Elk grid bevat voor projectjaar 1 en 2 de informatie zoals in Tabel 2 is weergegeven. De systematisch geordende kernen van de behangrolgesprekken werden hiervoor aangevuld met gegevens op basis van de 'vragenlijst verwachtingen bij de start' en soms ook navraag bij de MTL's. De resulterende grids zijn gecontroleerd en geaccordeerd door de betrokken MTL's.

Deze stap kan gezien worden als een manier om de gegevens per casus thematisch te ordenen en tot vergelijkbaarheid tussen casussen te komen ondanks de veelvormigheid van de casusspecifieke datasets.

TABEL 2
FORMAT-GRID VOOR DE ORDENING VAN DE GEGEVENS UIT DE BEHANGROLGESPREKKEN, PER JAAR IN TE VULLEN

Type gegevens	Karakterisering van
Kenmerken MTL in zijn/haar context (ontwerpgroep (OWG), vraagstuk, ervaring met samen onderzoekend werken (SOW), interne en externe context)	De MTL - Achtergrondkenmerken, vooropleiding - Ervaring met het begeleiden van onderzoekend werken - Positionering t.o.v. ontwerpgroep(en) - Aantal uren als MTL; aantal uren voor Tools - Rolopvatting - Onderzoeksopvatting
	Ontwerpgroep 1 - Aantal leden en samenstelling OWG (alle of enkele leden van één onderwijs- of opleidingsteam; van meerdere teams; opleidingen-overstijgend) - Rollen van ontwerpgroepleden binnen de OWG (bv leidinggevend, ontwerpend, uitvoerend) - Geschiedenis (ontstaan ontwerpgroep; ontstaan samenstelling van de ontwerpgroep) - Beschikbare tijd van de ontwerpgroepleden - Positie van de ontwerpgroep in de organisatie
	Het praktijkvraagstuk - Inhoud - Hoe en door wie bepaald - Vertaalslag of bijsturing gedurende het projectjaar
	Begin SOW OWG 1 MTL's oordeel over beginsituatie van (pijlers van) SOW van/binnen de ontwerpgroep 1 + veranderingen in dat oordeel
	INTERNE CONTEXT (binnen de school) Wat zijn volgens de MTL de belangrijkste kenmerken van de INTERNE netwerken/condities/factoren die helpend of hinderend waren voor SOW aan het vraagstuk?
	EXTERNE CONTEXT (buiten de school) Wat zijn volgens de MTL e belangrijkste kenmerken van de EXTERNE netwerken/condities/factoren die helpend of hinderend waren voor SOW aan het vraagstuk?

Welke acties ontplooit de MTL gericht op creëren van condities en/of het bevorderen van samen onderzoekend werken (zie pijlers SOW); wat zijn de gevolgen hiervan en welke opvallende ontwikkelingen nemen we waar binnen een jaar? (In jaar 2 ook mogelijke doorwerking van acties in jaar 1 benoemen).	Actie/ interventie 1
	Actie/interventie 2
	Actie/interventie 3
	Opvallende ontwikkeling (zoals geduid in behangrolgesprek)
Welke acties ontplooit de MTL gericht op het oplossen van het vraagstuk; wat zijn de gevolgen hiervan en welke opvallende ontwikkelingen nemen we waar binnen een jaar? De 3 meest cruciale acties/interventies waarmee de MTL naar eigen zeggen invloed had op condities/het bevorderen van het oplossen van het vraagstuk (Inclusief bijvoorbeeld wat, hoe, waarom, waar- toe, en gevolgen? (In jaar 2 ook mogelij- ke doorwerking van acties in jaar 1 benoemen.)	Actie/ interventie 1
	Actie/interventie 2
	Actie/interventie 3
	Opvallende ontwikkeling (zoals geduid in behangrolgesprek)

Op basis van de behangrolverslagen en de grids zijn conceptstellingen geformuleerd, voor zover mogelijk volgens het model van CIMO-logica (Denyer et al., 2008). Een CIMO-stelling volgt het model 'Onder (proble- matische context C) zet (interventie I) het (mechanisme M) in gang, wat bijdraagt aan de te bereiken (outcome O)'.

Dit leverde aanvankelijk 68, na nadere beschouwing 66 veelal be- tekenisvolle stellingen op. Er zijn twee typen stellingen geformuleerd. Ten eerste zijn er stellingen gebaseerd op ondernomen interventies van MTL's die volgens de gesprekspartners in het behangrolgesprek in hun ontwerpgroep effectief waren om samen onderzoekend werken te bege- leiden. Ten tweede zijn er stellingen geformuleerd over wat een MTL een volgende keer goed of beter zou kunnen doen op basis van de gezamen- lijke reflecties tijdens de behangrolgesprekken.

De per MTL geformuleerde stellingen zijn gevalideerd door de be- treffende MTL en hun begeleidend onderzoeker aan de hand van de vraag of de beschreven stellingen in hun ogen de cruciale interventies waren samen onderzoekend werken te begeleiden of het praktijk- vraagstuk op te lossen. De MTL's hebben in overleg met hun begeleidend onderzoeker en de bij hun behangrolgesprekken betrokken senioronder- zoeker waar nodig de stellingen aangescherpt.

Vervolgens is aan alle consortiumpartners (MTL's, begeleidend- en senioronderzoekers) via een survey gevraagd om selecties te maken uit een lijst met de random gerangschikte stellingen van alle MTL's samen. Iedere consortiumpartner selecteerde drie keer maximaal vijftien stellin- gen die naar eigen oordeel het meest helpend zijn voor a) iedere MTL, b) een beginnende MTL en c) een ervaren MTL.

In twee consortiumbijeenkomsten zijn de stellingen gezamenlijk verder gecategoriseerd en geduid. Doordat alle consortiumpartners in deze validatie-ronde participeerden en zich konden uitspreken over alle stellingen, versterkte dit de algemene geldigheid van de resultaten. In een gezamenlijke dialoog werden drie thema's binnen de set van stellin- gen gevonden: 'begeleiden van samen onderzoekend werken'; 'werken aan alignment tussen actoren in de organisatie' en 'werken aan zelfzorg als MTL'. Binnen deze onderverdeling van stellingen werden er continua onderscheiden van een beginnende MTL en/of een MTL in een prille con- text, tot aan een ervaren MTL in een ervaren context (zie het [Intermezzo](#) voor een toelichting op deze begrippen).

Vervolgens zijn de stellingen en de daarop gebaseerde continua voorgelegd in de tweede bijeenkomst met kritische vrienden. Hiermee zijn de stellingen en continua verder gevalideerd. De kritische vrienden werd gevraagd hoe geldig en bruikbaar zij de inzichten geformuleerd in de vorm van stellingen vonden voor een breder publiek. Tevens is hen gevraagd in hoeverre de in dit onderzoek gevonden resultaten waarde- volle inzichten toevoegen aan de reeds bestaande kennisbasis. Alle kriti- sche vrienden beschouwden de stellingen als bruikbaar voor een breder publiek. De stellingen maken concreet en inzichtelijk wat MTL's kunnen doen om samen onderzoekend werken te bevorderen in hun eigen instel- ling. Daarmee dragen ze ook bij aan de kennisbasis.

Tot slot hebben een begeleidend onderzoeker en een MTL een laat- ste redactieslag over de stellingen uitgevoerd. Op basis van deze stel- lingen per thema hebben de senioronderzoekers de opgedane inzichten beschreven (zie [intermezzo](#) en de hoofdstukken [4](#), [5](#) en [6](#)). Hun teksten zijn wederom bij wijze van membercheck voorgelegd aan de MTL's en begeleidend onderzoekers.

2.3.4 Analyses van gegevens over de samenwerking in het consortium
Gegevens over de samenwerking in het consortium werden (soms na tussentijdse analyse) besproken tijdens diverse consortiumbijeenkom- sten in alle drie de projectjaren. Van deze besprekingen (reflecties, analyses, duidingen) zijn altijd notulen en vaak geluidsopnamen en transcripten gemaakt. Deze registraties zijn zowel benut om de samen- werking thematisch te beschrijven als om deze verder vorm te geven. Zo zijn de gegevens uit de **Vragenlijst verwachtingen bij de start** beschreven in een rapportage die in de eerste consortiumbijeenkomst is besproken en benut om de verdere samenwerking vorm te geven.

De gegevens uit de evaluatiebijeenkomst aan het eind van het der- de projectjaar zijn thematisch geanalyseerd, waarbij de drie senioron- derzoekers en een begeleidend onderzoeker deels onafhankelijk, deels in samenspraak betrokken waren. De individuele gegevens over het thema 'interactiviteit in het consortium' zijn apart geanalyseerd en vervolgens vergeleken met de inhoudsanalyse van het bijbehorende deel van het transcript van het groepsgesprek. Daaruit bleek dat consortiumpart-

ners die individueel dezelfde betekenisvolle interacties hadden gonteerd, deze in het groepsgesprek niet herhaalden als een ander ze al had toegelicht. Ook bleek dat er na het groepsgesprek geen fundamentele tegenstellingen resteerden in de beoordelingen van betekenisvolle interacties.

Van het deel van het transcript van het groepsgesprek over het thema 'werking van de instrumenten' is een inhoudsanalyse gemaakt. Van de individuele gegevens over de 'leeropbrengsten van ons consortium' zijn (net als in eerdere jaren) tussentijdse analyses gemaakt als input voor het groepsgesprek, waarvan de notulen inhoudelijk zijn geanalyseerd.

De thema's die uit de verschillende deelanalyses naar voren kwamen, vormen de basis voor de rapportage in [hoofdstuk 7](#).

2.4 Hoe we de onderzoeksvragen hebben beantwoord

Onze hoofdvraag luidde: **Hoe en onder welke interne en externe condities draagt de samenwerking van MTL's en ontwerpgroepen bij aan onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling) in het mbo?**

Als deelvragen hierbij hanteerden we:

1. Wat zijn kenmerken van de MTL's, van hun ontwerpgroepen en van hun interne en externe netwerken?
2. Welke activiteiten ontplooiën de MTL's en hun ontwerpgroepen?
3. Hoe ontwikkelen de kenmerken en activiteiten van MTL's, ontwerpgroepen en interne en externe netwerken zich?
4. Hoe dragen deze activiteiten en ontwikkelingen bij aan onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling)?

Zoals eerder aangegeven verschilde de inzet van de onderzoeksinstrumenten per casus. Een één-op-één koppeling tussen instrumenten en deelvragen is daarom niet zinvol. De gegevens die met de individuele instrumenten zijn verzameld, zijn in de behangrolgesprekken en grids per MTL ondergebracht en daarop is per casus in de behangrolgesprekken instrument-overstijgend gereflecteerd. Op basis van de grids en waar nodig onderliggende data zijn per casus portretten van deze casussen geschetst, beschreven in hoofdstuk 3 en geïllustreerd met podcasts waarin de MTL zelf aan het woord is.

In [hoofdstuk 3](#) wordt per casus antwoord gegeven op de vier deelvragen. Samenvattende antwoorden op de deelvragen 1 en 2 komen kort terug in de conclusies in [hoofdstuk 8](#). De antwoorden op deelvraag 3 en 4 worden casusoverstijgend uitgewerkt in de drie resultatenhoofdstukken over het 'begeleiden van samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen' ([hoofdstuk 4](#)), 'werken aan alignment in de organisatie' ([hoofdstuk 5](#)) en 'zelfzorg als MTL' ([hoofdstuk 6](#)). In deze drie hoofdstukken worden na een theoretische verdieping activiteiten van MTL's beschreven, die in bepaalde contexten belangrijk zijn om het samen onderzoekend werken van ont-

werpgroepen te begeleiden. Deze beschreven activiteiten van de MTL's zijn geworteld in de behangrolgesprekken en gebaseerd op de twee typen stellingen die uit die gesprekken kwamen: de daadwerkelijk ondernomen activiteiten van de MTL's en de reflecties hoe het beter zou kunnen. De beschrijving is verder tot stand gekomen door gezamenlijke analyses in het consortium, het overleg met de kritische vrienden en door te spiegelen aan inzichten uit literatuur over samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken.

De drie hoofdstukken worden voorafgegaan door het zogeheten Intermezzo dat overstijgend de gegevens bespreekt en lijnen trekt van beginnende MTL's en/of prille contexten naar meer ervaren MTL's in gevorderde contexten. Zo ontstaat een geïntegreerd beeld van activiteiten van de MTL die het samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken in verschillende contexten versterken.

Het thema van de externe netwerken, uit deelvraag 3 en 4 komt aan de orde in [hoofdstuk 7](#) over co-creatie in een consortium. De basis hiervoor zijn de verzamelde gegevens over het vormgeven van samen onderzoekend werken in het consortium ([zie paragraaf 2.1](#)). De tips voor andere consortia komen voort uit de duiding van deze gegevens en de verbinding met inzichten uit de literatuur en die uit de drie andere resultatenhoofdstukken.

De hoofdvraag wordt op basis van alle resultaten beantwoord in [hoofdstuk 8](#). De conclusies zijn in hoge mate hypothesevormend en winnen aan betekenis door de interactieve aanpak van dit onderzoek, interactiever dan in een klassieke vergelijkende gevalstudie gebruikelijk is. Zes MTL's doen in samenspraak met de begeleidend en senioronderzoekers als consortiumpartners samen met kritische vrienden uitspraken over de onderzoeksvragen, gebaseerd op empirische gegevens, verbonden met inzichten uit onderzoeksliteratuur. Door deze gezamenlijke duidingen komen veelzeggende en breder geldende inzichten naar voren.

Het gevormde inzicht over het begeleiden van samen onderzoekend werken is daarmee te typeren als een gezamenlijke toekomstvisie voor het samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken. Het is voor de consortiumpartners een lonkend perspectief gaan vormen (een begrip omschreven door onder meer Gergen, 2015; Masselink et al., 2020). Daarmee vormt het gedachtengoed in dit praktijkboek voor het consortium een practice-based-evidence-informed praktijktheorie inspirerend voor duurzame innoverende onderzoekssamenwerking (vgl. Masselink & De Jong, 2013; Van Staveren & Susam, 2022; Wardekker, 2022).

Referenties

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. E. (2008). Developing Design Propositions through Research Synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393-413.
- Gergen, K. J. (2015). From mirroring to world-making. Research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 45(3), 287-310.
- Masselink, R., & De Jong, J. (2013). *Handboek appreciative inquiry. Co-creatie van vernieuwing in cultuur, bedrijf en samenleving. Sociaal-constructionisme in de dagelijkse praktijk*. Geling.
- Masselink, R., De Haan, J., Hugenholtz, N., Van Rossum, M., & Schwippert, R. P. (2020). *Veranderen met Appreciative Inquiry: Waarderend Actie Onderzoek in de Praktijk*. Boom Uitgevers.
- Van Staveren, A., & Susam, H. (Red.) (2022). *Innoverend Onderzoeken. Grondslagen & Praktijkvoorbeelden*. Marnix Academie, Lectoraat Leren en Innoveren.
- Wardekker, W. (2022). Perspectieven op innoverend onderzoek. In: Van Staveren, A., & Susam, H. (Red). *Innoverend Onderzoeken. Grondslagen & Praktijkvoorbeelden*. (pp. 69-86). Marnix Academie, Lectoraat Leren en Innoveren.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research: Design and Methods* (6th Edition). Sage.

3 In de scholen van de MTL's

In projectjaar één en twee hebben de zes MTL's met hun ontwerpgroepen gewerkt aan diverse praktijkvraagstukken. Zoals Tabel 3 ook laat zien, zijn de meesten MTL's docent(onderzoeker) en werkzaam in het domein Economie, Zorg of Groen. Eén van de MTL's bekleedt een staf-functie en heeft een achtergrond als docent. Twee MTL's hebben een universitaire mastertitel en de andere vier een professionele mastertitel. De MTL's verschillen in de mate waarin zij bij aanvang van het project ervaring hadden in hun rol als MTL.

Ook op andere punten zijn er verschillen tussen de MTL's. Vier MTL's hadden binnen de ontwerpgroepen (ontwerpgroepen) formeel een leidende rol aangezien ze als coördinator of trekker waren aangewezen. De andere twee MTL's hadden die formeel leidende rol niet, aangezien een ander die rol vervulde (bijvoorbeeld de voorzitter of teamleider). Zij waren inhoudelijk expert of (aan de ontwerpgroep toegevoegde) stafmedewerker.

Ook de inhoudelijke thema's waarmee de ontwerpgroepen zich bezighielden verschilden, zoals maatwerk, hybride leeromgevingen en digitalisering. Eén MTL had actieonderzoek als aanpak van de ontwerpgroep expliciet voorafgaand aan het project met zijn leidinggevenden besproken.

Twee MTL's werkten samen met ontwerpgroepleden die zelf de ontworpen praktijkoplossing ten uitvoer gingen brengen. De andere MTL's werkten met vertegenwoordigers van de opleidingsteams, waarvoor de ontworpen oplossing was bedoeld.

TABEL 3
ENKELE ACHTERGRONDKENMERKEN VAN DE MTL'S EN HUN ONTWERPGROEPEN

	A	B	C	D	E	F
Master	Universitair	Professioneel	Universitair	Professioneel	Professioneel	Professioneel
Domein	Groen	Economie	Groen	Zorg	Breed	Zorg
Aantal jaren mastertitel bij aanvang project	0	7	5	1	2	4
Functie	Team-coördinator	Docent-onderzoeker	Docent biologie/onderwijskundige	Docent-onderzoeker	Onderwijskundig beleidsmedewerker	Praktijkonderzoeker/ expert docent
Rol MTL in ontwerp-groep('s)	Leidend / coördinerend	Leidend	Inhoudelijk expert naast een voorzitter	Trekker	Stafmedewerker	Trekker, tevens lid van één van de ontwerp-groepen
Ontwerp-groep bij de start	5 leden uit hele onder-wijsteam	12 (iets later 9) leden als afgevaardigden vanuit de opleidings-teams	7 docentleden als afgevaardigden vanuit eigen onder-wijsteams	13 docenten uit 9 teams als afgevaardigden met kwaliteits-zorg in portefeuille	MTL + 21 docenten en teamleider uit een onder-wijsteam	Een heel op-leidingsteam verdeeld over 3 ontwerp-groepen, met 8, 7 en 4 leden
Vraagstuk	Samen onder-zoekend werken, maatwerk en flexibilisering	Hybride leer-omgevingen (en onderzoek daarnaar)	Digitalisering	Pedagogisch didactisch handelen versterken via onderzoekend werken	Maatwerk voor rekenen, Engels en Nederlands, plus stimuleren buiten de les-setting	Inhoudelijke thema's: differentiëren en didactisch coachen. Vorm te geven via actie-onderzoek en onderzoekend werken
Uitvoerders	Opleidings-team van de locatie, bestaand uit 5 secties	Opleidings-teams van meerdere locaties i.s.m. bedrijven	Opleidings-teams			
teams	Opleidings-teams	Opleidings-team = ontwerp-groep	Opleidings-team = ontwerp-groep			

De keuze voor MTL's en hun ontwerpgroepen is niet helemaal is verlopen conform de uitgangspunten in ons onderzoeksplan (zie paragraaf 1.3). De MTL's zijn wel allemaal masteropgeleiden, de ontwerpgroepen werkten aan een concreet praktijkvraagstuk, er was draagvlak voor onderzoekend werken en voor het overstijgende project. De meeste ontwerp-groepen bestaan zoals beoogd uit zes tot twaalf docenten. Eén is echter

groter en telt namelijk 21 docenten. Geen van ontwerpgroepen had al minimaal één jaar ervaring met samen onderzoekend werken aan een innovatief vraagstuk.

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op onze casussen: de MTL's en hun ontwerpgroep. We vertellen per MTL steeds het verhaal van twee jaar werken met hun ontwerpgroep(en) aan concrete praktijkvraagstukken, in de context van de samenwerking van de MTL's in het consortium als geheel.

Bij elkaar zijn het authentieke beschrijvingen per MTL van 1) de kenmerken van de MTL, de ontwerpgroep(en) en interne en externe netwerken, 2) de activiteiten die de MTL en ontwerpgroep(en) hebben ontplooid, 3) de wijze waarop de kenmerken en activiteiten van de MTL, ontwerpgroep(en) en netwerken zich ontwikkelden, en 4) hoe deze activiteiten en ontwikkelingen hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van de MTL zelf, het onderwijs, het team en de organisatie (samen: onderwijskwaliteit). Met deze zes verhalen geven we voor deze zes casussen antwoorden op de vier genoemde deelvragen van ons onderzoek (beantwoording op casusniveau).

3.1 Casus A

De MTL is teamcoördinator op een (v)mbo-school en heeft in 2019 een universitaire masteropleiding klinische psychologie afgerond. Binnen deze studie heeft ze onderzoekservaring opgedaan. Bij aanvang van het project geeft ze aan dat een onderzoeker een objectieve houding moet hebben en op een gestructureerde manier te werk moet gaan. Het is haar opvatting dat een onderzoeker een team nodig heeft dat hieraan kan bijdragen en dat het management dat team steunt en faciliteert.

De teamleider van de MTL heeft haar gevraagd aan het NRO-project mee te doen, vanwege haar ervaring met onderzoek. Ze heeft vervolgens zelf de ontwerpgroep samengesteld. Alleen zichzelf werd gedeeltelijk vanuit NRO gefaciliteerd.

De ontwerpgroep bestaat in het eerste jaar uit vijf leden uit het gehele onderwijsteam, dat bestaat uit vijf secties. Naast de MTL zelf is er in de ontwerpgroep a) een docent die voor haar opleiding tot Master (Special) Educational Needs afstudeeronderzoek moest doen, b) een gepromoveerde collega en c) een masteropgeleide collega. Daarnaast was er steeds d) één docent op afroep uit de vijf secties beschikbaar. Volgens de MTL is de autonomie van de ontwerpgroep groot; de groep krijgt veel vertrouwen van het managementteam en rapporteert hieraan. De groepsleden kennen elkaar goed, weten wat ze aan elkaar hebben, hebben een gezamenlijk idee van wat onderzoek is en zou moeten zijn. De groep bezit de benodigde onderzoeksvaardigheden.

De MTL heeft in de ontwerpgroep een leidende/coördinerende rol. In het begin van het NRO-project (na een eerste bijeenkomst met de ontwerpgroep) heeft ze zich echter gerealiseerd dat ze een meer coachende rol moet gaan aannemen.



Naast de ontwerpgroep bestaat het interne netwerk van de MTL uit de leidinggevende, een beleidsmedewerker, een collega-MTL van hetzelfde AOC en collega's uit het docententeam. Het extern netwerk van de MTL bestaat uit professionals van een andere school en het Tools-consortium. Ze heeft ook regelmatig overleg gehad met de begeleidend onderzoeker, zo mogelijk ook samen met de collega-MTL van een andere locatie.

De MTL heeft enkele 'STRAK-jes' ingevuld, de Netwerkanalyse uitgevoerd, de Vragenlijst Betrokkenheid bij onderzoekend werken uitgezet, maar over het algemeen hebben de Tools-instrumenten weinig impact gehad voor haarzelf en de ontwerpgroep. De MTL had de data van deze instrumenten naar eigen zeggen ook niet zo nodig, want de ontwerpgroepleden kennen elkaar al goed en het onderling vertrouwen is erg hoog. De MTL gebruikte de Tools-instrumenten vooral omdat ze voor de senioronderzoekers van waarde zouden zijn voor het NRO-onderzoek: ze heeft niet de ambitie om ze ook voor zichzelf te gaan gebruiken.

Gedurende het project is het de MTL duidelijk geworden dat het doel van het onderzoek is het vergroten van het onderzoekend werken binnen het docententeam door onderzoek te doen. Ze heeft ervaren dat een onderzoekende houding en inzichten van docenten waardevol zijn voor het onderzoek op locatie.

Via het bottom-up bevragen van het docententeam over mogelijke onderzoeksthema's heeft de ontwerpgroep gekozen voor het inhoudelijk thema 'maatwerk en flexibilisering'. In het eerste jaar is de masterstudent (ook lid van de ontwerpgroep) over dit thema een literatuurstudie gaan doen om tot begripsverheldering te komen. Tevens heeft ze een aanzet en richting gegeven aan diepte-interviews met andere scholen (good-practices), en een plan voor vervolgstappen opgesteld. Dit alles heeft geresulteerd in een onderzoeksrapportage, getiteld 'Individueel maatwerk op het MBO. Versnellen en vertragen' (Hageman, 2020). In het tweede jaar zijn op basis van deze rapportage stappen gezet met het verder ontwikkelen van maatwerk en flexibilisering van de opleidingen. Er is toen in overleg met de teamleider besloten om te starten met de avo-vakken en de keuzedelen. Daartoe kregen de docenten van het hele onderwijsteam tijdens een online-studiedag de opdracht na te denken over hoe zij het maatwerk verder vorm zouden kunnen en willen geven. De teamleider heeft dit vervolgens in overleg met het hele docententeam verder opgepakt. Volgens de MTL is het nu aan het onderwijsteam zélf om maatwerk verder vorm te geven; de ontwerpgroep neemt daarom nu geen acties meer.

Gedurende het tweede projectjaar heeft de MTL haar blik steeds meer 'naar buiten gericht'. Zij heeft in het derde projectjaar de onderwijssector verlaten en haar werk binnen de klinische psychologie voortgezet. De MTL geeft aan dat de aandacht binnen de opleiding nu uitgaat naar het verder doorontwikkelen van maatwerk, en aldus naar het oplossen van dit inhoudelijk praktijkvraagstuk. Voor haar is niet duidelijk

wat de organisatie verder doet met het versterken van samen onderzoekend werken.

Na het vertrek van de MTL is haar rol binnen het Tools-consortium overgenomen door de masterstudent die als ontwerpgroep-lid het onderzoek heeft uitgevoerd en de genoemde onderzoeksrapportage heeft geschreven. Zij is docent in dezelfde school en heeft inmiddels de opleiding Master SEN met succes afgerond. Ook zij geeft aan dat de opleiding verder is gegaan met het ontwikkelen van maatwerk, maar dat zij als MTL het onderzoekend werken in de school verder op de agenda heeft gezet.

3.2 Casus B

Deze MTL is werkzaam als docent-onderzoeker bij een college Economie en een ROC-breed practoraat. Zij heeft zeven jaar voorafgaand aan het NRO-project een professionele masteropleiding Pedagogiek afgerond.

Bij aanvang van het project ziet de MTL haar rol als het leiden van de ontwerpgroep, het inbrengen van wetenschappelijke en praktische kennis en het bewaken van de voortgang van het project. Binnen het NRO-onderzoek wil ze data mee-verzamelen en aanleveren, data mee-analyseren, en de ontwerpgroep informeren over het onderzoek. De MTL ziet de ontwerpgroep niet als een onderzoeksobject, maar wil dat het NRO-onderzoek relevantie heeft voor de leden en het project van de ontwerpgroep. Een MTL moet daarom in haar ogen in staat zijn praktijk- en praktijkgericht onderzoek¹ op te zetten, uit te voeren en/of te begeleiden.

De ontwerpgroep bestaat in het eerste jaar uit twaalf (later negen) docenten, waarvan drie (later twee) projectleiders en negen (later zeven) afgevaardigden uit de opleidingsteams afkomstig van verschillende locaties van het ROC. In het tweede projectjaar is er een aantal wisselingen in de samenstelling van de ontwerpgroep geweest. De docenten uit de ontwerpgroep zijn steeds door de teamleiders benoemd.

De docenten van de ontwerpgroep ontwikkelen leereenheden hybride onderwijs voor hun eigen onderwijsteam. De sfeer en harmonie in de groep is volgens de MTL goed te noemen, maar bij de opleidingsteams lijkt de voedingsbodem voor samen onderzoekend werken aanvankelijk gering.

Alle docenten zijn in uren gefaciliteerd en de ontwerpgroep krijgt ook budget voor scholing, marketing, netwerkbijeenkomsten en kennisdeling en/of inspiratiesessies. Tevens zijn er middelen om college-overstijgend onderzoek te doen naar hybride leeromgevingen. De MTL heeft alle ontwerpgroep-leden gevraagd om één dag per week vrij te roosteren voor het project. Zij overlegt elke zes weken samen met de andere projectleider met de directie (tevens opdrachtgever).

De MTL geeft aan dat het praktijkvraagstuk van de ontwerpgroep in de loop van het project is genuanceerd. Het vraagstuk is voortgekomen uit de kwaliteitsagenda: het college wilde graag op elke locatie een



podcast
Profiel
casus B

¹ Wij maken onderscheid tussen 'praktijkonderzoek' en 'praktijkgericht onderzoek'. Praktijkonderzoek heeft tot doel het vergroten van het inzicht van de leraar in de eigen context. Het onderzoek vormt daarbij op zichzelf een interventie in die context en de leraar-onderzoeker is onderdeel van het object van onderzoek. Praktijkgericht onderzoek heeft eveneens het verkrijgen van contextgebonden kennis tot doel (in tegenstelling tot de doelstelling van fundamenteel onderzoek), maar het onderzoek zelf wordt niet beschouwd als interventie en de onderzoeker plaatst zichzelf nadrukkelijk buiten de te onderzoeken praktijk (vgl. Bolhuis, 2016).

samenwerkingsverband hebben met één of meerdere bedrijven, waarbij studenten opdrachten in en voor het bedrijfsleven uitvoeren. De bedoeling was om na drie jaar negen hybride leeromgevingen te hebben ontwikkeld: één per opleidingsteam. Gedurende de twee projectjaren heeft de ontwerpgroep vooral gezocht naar de wijze waarop zij passende samenwerkingen met het bedrijfsleven het best tot stand kon brengen en duurzaam kon vormgeven.

Naast de ontwerpgroep bestaat het interne netwerk van de MTL uit de college-overstijgende onderzoeksgroep (practoraat), waarvan ook haar begeleidend onderzoeker in het Tools-consortium deel uitmaakt. De MTL onderhoudt daarnaast contacten met collega's uit het eigen opleidingsteam en uit andere teams, met de ondersteunende diensten, met management en met studenten.

De MTL onderhoudt contacten met bedrijven, met een lector en kenniskring gericht op het beroepsonderwijs. Verder participeert de MTL in landelijke overleggen rondom praktijkgericht onderzoek. De MTL is actief in het Tools-consortium (ook als projectleider) en heeft regelmatig gesprekken met de begeleidend onderzoeker en met de andere MTL uit het eigen ROC (andere sector).

De MTL heeft de instrumenten van het Tools-consortium gebruikt en veelvuldig kunnen benutten bij het werken binnen de ontwerpgroep. Ook is zij zeer regelmatig bij de consortium-bijeenkomsten geweest. Ze waardeert de wijze waarop het consortium te werk gaat: iedereen wordt gewaardeerd en iedereen heeft inbreng.

In het eerste jaar heeft de MTL vooral gewerkt aan groepsvorming, sfeer en harmonie binnen de ontwerpgroep, aangezien zij dit als belangrijke voorwaarde ziet voor de uiteindelijke resultaten. Daarnaast heeft ze gewerkt aan randvoorwaarden, zoals contract, jaarplan en passende beloning van de ontwerpgroepleden. Vervolgens heeft ze interventies ondernomen om te zorgen dat er binnen de ontwerpgroep een helder beeld ontstaat over wat hybride leeromgevingen zijn en dat er een gezamenlijke aanpak ontstaat. Ze heeft daartoe literatuur aangedragen en inspiratiesessies, workshops en werkbezoeken georganiseerd. Voor het tweede projectjaar heeft ze een voorstel gedaan voor een nieuw werkplan, waarbij elk ontwerpgroep-lid een maatje in het eigenopleidings-teams krijgt om meer draagvlak te creëren binnen de teams. Dit plan is door de directie overgenomen.

In het tweede projectjaar heeft de MTL gewerkt aan het verder op de hoogte brengen van directie en anderen en aan het meer zichtbaar maken van de activiteiten van de ontwerpgroep. Dit leidde tot meer enthousiasme en medewerking vanuit de directie en tot interesse en vragen vanuit andere projectgroepen en nieuwe opleidingen binnen het ROC. Het draagvlak vanuit de directie was groot, maar de directie gaf docenten in de ontwerpgroep ruimte om andere keuzes te maken. Dit leidde er volgens de MTL toe dat enkele collega's zich daardoor makkelijker uit de ontwerpgroep terugtrokken en uren anders invulden.

In het laatste behangrolgesprek is naar voren gekomen dat de MTL bij zichzelf gedurende het project een soort van verandering in mindset gezien. Ze heeft in en met haar ontwerpgroep een kanteling ervaren van het operationele niveau (wat moeten we doen? Hoe gaan we ontwerpen? Hoe geef ik daar leiding aan?) naar een ander overstijgend niveau (Hoe moet de groep zich binnen de organisatie positioneren? Hoe organiseer je dat? Welke mensen zijn er nodig? Welk proces draagt daartoe het beste bij?). Met die verandering in mindset veranderen ontwerpgroepleden ook in hun rol en lijkt er een collectieve professionaliseringsslag te zijn geweest. Waar aanvankelijk de MTL het samen onderzoekend werken zag als het inzetten van instrumenten en het 'meten', beschouwt ze samen onderzoekend werken nu veel meer als een manier van werken en kijken naar de werkelijkheid.

3.3 Casus C

De MTL heeft zo'n vijf jaar voorafgaand aan het NRO-project een tweedegraads lerarenopleiding biologie afgerond en vier jaar later een universitaire master Onderwijskunde. Hij heeft expertise in en affiniteit met ICT in het onderwijs.

Bij aanvang van het NRO-project heeft hij nog geen ervaring met leiding geven aan samen onderzoekend werken. Hij wil hier wel graag begeleid ervaring mee opdoen. Hij geeft aan in de ontwerpgroep vooral leiding te willen nemen in het oplossen van een onderwijskundig vraagstuk, waarbij hij een onderzoekende houding aanneemt om onderbouwde, praktische keuzes te maken. Hij gaat er van uit dat hij een groep collega's gaat aansturen die meewerken aan het vraagstuk en dat hij een onderzoekende houding bij hen gaat aansturen. Hij vindt dat een MTL geen onderzoek doet om theorieën te vormen of een thesis te schrijven. Een MTL moet wel een onderzoekende houding hebben, hypotheses willen opstellen, willen experimenteren, en nieuwsgierig zijn naar (vak) literatuur. De rol van onderzoeker vindt hij echter niet zo bij hem passen, want grootschalig onderzoek doen voor theorievorming vindt hij niet leuk. Wél wil hij literatuurstudies doen om zo tot passende en onderbouwde keuzes te komen in het ontwikkelwerk. Voor het NRO-onderzoek zal hij naar eigen zeggen data moeten aanleveren, waarbij hij de begeleidend onderzoeker als intermediair ziet. De gelijkwaardigheid binnen het Tools-consortium is hem aanvankelijk vreemd; hij went er geleidelijk aan en waardeert ook de intervisiebijeenkomsten binnen het consortium.

De MTL is inhoudelijk expert in een teamoverstijgende ontwerpgroep, getiteld Werkgroep Digitalisering. De groep bestaat uit zeven docentleden, inclusief de MTL, die elk hun eigen onderwijsteam vertegenwoordigen. Eén andere docent uit de groep is ook een masteropgeleide docent. Deze en de MTL zelf zijn de inhoudelijk experts uit de ontwerpgroep. Een teamleider van één van de onderwijsteams (een ander team dan dat van MTL) is voorzitter van de ontwerpgroep. De MTL heeft geen invloed gehad op de samenstelling en opdracht van de ontwerpgroep.



podcast
Profiel
casus C

Het praktijkvraagstuk van de ontwerpgroep betreft een ambitie van de locatiedirecteur om actief in te zetten op onderwijsvernieuwing: hoe kunnen teams meer gebruik maken van digitaal onderwijs? Het is aan de onderwijsteams om zelf binnen het thema digitalisering concrete praktijkvraagstukken te bepalen. De groep heeft van het management de opdracht gekregen om hieraan te werken. Dit resulteerde in een aantal actiepunten, zoals het verder implementeren van de elektronische leeromgeving 'It's learning' en het vormgeven van digitaal toetsen.

De ontwerpgroep heeft een vergoeding voor docenturen. De groep heeft geen aparte werkruimte waar ze elkaar 'vanzelf' ontmoeten, en dient elkaar daardoor actief op te zoeken. Veel contact verloopt via e-mail. Met de komst van corona en de start van het afstandsonderwijs werd de ontwerpgroep ineens heel belangrijk in de school.

Het interne netwerk van de MTL bestaat uit het eigen onderwijsteam met voorzitter, en collega's uit de andere onderwijsteams. Door de coronamaatregelen komt hij deze collega's vanaf maart in het eerste projectjaar echter niet of nauwelijks spontaan tegen. Gedurende het tweede projectjaar gaat de voorzitter van de ontwerpgroep met pensioen. Voor diens opvolger heeft de ontwerpgroep aanvankelijk geen prioriteit.

Het externe netwerk van de MTL bestaat onder meer uit het Tools-consortium. Hij heeft ook regelmatig gesprekken met de begeleidend onderzoeker en een andere MTL uit het consortium. Hij zet de Tools-instrumenten vooral in voor de senioronderzoekers uit het consortium, al worden sommige instrumenten gedurende het NRO-project voor hem wel wat functioneler. Hij bespreekt de instrumenten en resultaten echter niet in de ontwerpgroep, die mogelijkheid heeft hij niet overwogen. De intervisiebijeenkomsten van het consortium zijn voor hem zinvol, omdat ze concrete informatie en aanwijzingen opleveren en zin om bezig te zijn met het samen onderzoekend werken aan vraagstukken.

De MTL geeft aan dat er binnen de ontwerpgroep aanvankelijk veel sprake is van uitproberen van digitale toepassingen en oplossen van digitale problemen. Dit onderzoekend werken krijgt vooral bij de meer ICT-vaardige ontwerpgroep-leden meer vorm: zij blijven langer dingen uitproberen, kijken wat er werkt, wat studenten ervan vinden et cetera. Andere ontwerpgroepleden zijn sneller tevreden. Na de komst van coronamaatregelen ziet de MTL bij alle ontwerpgroepleden veel onderzoekende activiteiten.

De MTL is aanvankelijk gestart met het ophalen van vraagstukken uit de onderwijsteams, door de ontwerpgroepleden te bevragen. Dit stagneerde echter ten gevolge van de coronamaatregelen. Deze kwestie heeft de MTL vervolgens (mede naar aanleiding van een gesprek met de begeleidend onderzoeker) ingebracht in een intervisiebijeenkomst van het consortium. Deze intervisie heeft de MTL geholpen om over de kwestie in gesprek te gaan met de voorzitter van de ontwerpgroep. Hij kreeg na dit gesprek meer invloed op het ontwerpgroepoverleg doordat

hij de agenda voor het overleg samen met de voorzitter heeft voorbereid. Hij is samen met de tweede masteropgeleide docent (geen lid van het consortium) in de ontwerpgroep ook meer zichtbaar geworden als inhoudelijk expert in de ontwerpgroep. De beide MTL's zijn ook actiever aan de ontwerpgroep gaan 'trekken' zodat de ontwerpgroep meer verantwoordelijkheid nam en actiever werd om vraagstukken op te lossen. Ze zijn daarbij meer kaders en aandachtspunten gaan stellen en hebben intervisie ingebouwd. Ook hebben ze waar mogelijk inzichten vanuit de literatuur ingebracht, bijvoorbeeld een antwoord op een Kennisrotonde-vraag², die door één van de senioronderzoekers uit het consortium was aangedragen.

In het tweede projectjaar is naast de eerste (teamoverstijgende) ontwerpgroep een tweede ontwerpgroep gevormd binnen het onderwijsteam van de MTL. Deze groep is spontaan en zonder formele uren ontstaan. De MTL is begeleider van deze groep van zes personen. Daarmee is de MTL zich meer gaan richten op degenen die affiniteit hebben met en vaardigheid hebben in het vormgeven en verbeteren van afstandsonderwijs. De groep bestaat volgens de MTL ook uit collega's met meer lef en zelfvertrouwen in vergelijking met de eerste ontwerpgroep, die in het tweede projectjaar (op wat informatie-uitwisseling na) eigenlijk nog nauwelijks actief was. De MTL heeft samen met de andere MTL en haar onderwijsteam en met input vanuit de tweede ontwerpgroep gewerkt aan een instructie voor afstandslernen. Het werk voor de tweede ontwerpgroep is nu min of meer klaar. Vanuit deze tweede ontwerpgroep is een intervisiegroep ontstaan om alle collega's van het eigen onderwijsteam de mogelijkheid te geven om samen vraagstukken te delen en op te lossen.

Binnen de eerste ontwerpgroep is er in het tweede jaar nog nauwelijks sprake van samen onderzoekend werken. In de tweede ontwerpgroep worden verbeteringen bedacht, uitgeprobeerd en geëvalueerd. Deze try-outs zijn dan input voor de 'Instructie afstandslernen', die door de MTL's wordt geschreven. Als de 'Instructie afstandslernen' klaar is, zwakt het onderzoekend werken af en slaat de vermoeidheid toe. De MTL gaat vervolgens met de nieuwe voorzitter van de ontwerpgroep om tafel zitten om echt koers te kunnen bepalen. De voorzitter wil ook samen met de MTL de opdracht aan de ontwerpgroep concreter maken. Gezamenlijk hebben ze de laatste bijeenkomst van het schooljaar met de ontwerpgroep voorbereid en vormgegeven. De opkomst bij die bijeenkomst is echter laag.

² De Kennisrotonde is een loket voor de beantwoording van jeugd- en onderwijsvragen met kennis uit onderzoek, en is onderdeel van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO; zie kennisrotonde.nl).

3.4 Casus D

De MTL is van oudsher verpleegkundige, later zorgmanager en docent verpleegkunde. Hij heeft een professionele master Leren en Innoveren afgerond met als inhoudelijk thema 'motivatie'. Sinds het eerste projectjaar heeft de MTL binnen de organisatie ook een rol als docentonderzoeker. De MTL is nieuw in zijn rol als MTL en hoopt door zijn participatie in het consortium zijn rol te kunnen gaan invullen.

De MTL is bij aanvang van het NRO-project trekker geworden van een teamoverstijgende netwerk met dertien vertegenwoordigers uit negen verschillende teams. Al deze vertegenwoordigers hebben kwaliteitszorg in hun portefeuille. Het netwerk bestaat al een jaar onder leiding van een stafmedewerker en bij aanvang van het NRO-project neemt de MTL diens leiding min of meer over. Dit netwerk fungeert als ontwerpgroep binnen het NRO-project.

De MTL wordt voor zijn rol gedurende twee jaar vanuit ROC-middelen betaald. De teamleden hebben gemiddeld één uur per week voor de ontwerpgroep. Teamleden geven aan het moeilijk te vinden om tijd vrij te maken voor hun opdracht, en ook om gezamenlijk overlegmomenten te beleggen.

De MTL is van mening dat hij het moet hebben van enthousiaste of te enthousiasmeren mensen, die zelf regie pakken in professionaliseren en in werken aan onderwijskwaliteit. Hij heeft een aversie tegen 'sleuren' en het organiseren van condities. De MTL gaat er in het eerste projectjaar vanuit dat de ontwerpgroep een onderzoekscyclus van een jaar zou moeten doorlopen maar laat dat idee halverwege het eerste jaar los.

Het interne netwerk van de MTL bestaat uit de opleidingsteams, het managementteam en de begeleidend onderzoeker uit het consortium, die tevens een collega docentonderzoeker, ontwerpgroeplid en een goede sparringpartner is. Gedurende het eerste projectjaar gaat de MTL ook actief sparren met een teamleider die portefeuillehouder kwaliteitszorg in het managementteam is.

Het externe netwerk van de MTL bestaat onder andere uit het consortium, waarin ook de begeleidend onderzoeker en een andere MTL uit een ander opleidingsdomein van het eigen ROC participeren. De MTL waardeert vooral het sparren met de begeleidend onderzoeker, de intervisie en de STRAK-methode. Ook het schrijven van een narratief helpt hem om te reflecteren. Hij heeft de steun van het netwerk erg nodig gehad en zal die in de toekomst ook blijven zoeken.

De ontwerpgroep heeft voorheen – toen het nog een regulier intern netwerk was – altijd vanuit het management opdrachten toegespeeld gekregen. De opdracht aan de ontwerpgroep betreft het verbeteren van het pedagogisch-didactisch handelen (PDH) van docenten uit de opleidingsteams. Vanwege betrokkenheid bij het consortium moet er ook onderzoeksmatig gewerkt gaan worden. Het idee van de ontwerpgroep is dat de opleidingsteams meer regie gaan pakken op de eigen professionalisering, doordat ze meer verantwoordelijkheid krijgen.



podcast
Profiel
casus D

De groep merkt echter nog weinig draagvlak bij het management voor het onderzoeksmatig werken. De ideeën van de ontwerpgroep gaan namelijk moeilijk samen met de wens van het MT om halverwege het eerste projectjaar interne audits te doen. Dit zorgde voor een daling van het enthousiasme bij de ontwerpgroepleden.

De MTL is uitvoerig en actief over de inhoud en aanpak van de opdracht in gesprek gegaan met de ontwerpgroep en met teamleiders die het initiatief niet steunden. Het plan om audits te gaan doen heeft geen voortgang gekregen. Duidelijk wordt dat teamleden binnen het teamjaarplan eigen keuzes maken, maar dat er in een paar teams onduidelijkheid bestaat over het belang van de aanpak van onderzoekend werken. De MTL heeft binnen de ontwerpgroep steeds de focus gelegd op wat er bij wie wél goed gaat en waar er wél draagvlak is. Hierdoor ontstaat er binnen de groep een besef van de gewenste kwaliteit, van het belang van delen met elkaar en een beeld bij onderzoekend werken. Ook ontstond er meer draagvlak bij het management. Eén van de ontwerpgroep-leden komt op een gegeven moment met de tool Lesson Study (De Vries e.a., 2016), dat zich zowel richt op de inhoud (PDH) als de aanpak (samen onderzoekend werken) van de opdracht aan de ontwerpgroep. Na diverse gesprekken van de MTL met stakeholders en ontwerpgroep is besloten om deze tool in het tweede projectjaar te gaan inzetten.

In het tweede projectjaar hebben enkele personele wisselingen plaatsgevonden. De ontwerpgroep is gestart met een bijeenkomst waarin een expert op dat terrein (tevens de begeleidend onderzoeker van de MTL en lid van de ontwerpgroep) de tool Lesson Study bij de ontwerpgroep heeft geïntroduceerd. Geen van de andere ontwerpgroep-leden heeft ervaring met Lesson Study, maar gedurende het tweede projectjaar vindt hierin groei plaats. Er blijken binnen de ontwerpgroep drie verschillende 'sporen' te zijn. Eén deel van de ontwerpgroepleden heeft gemerkt dat Lesson Study iets oplevert en wil ermee verder, één deel wil dat wel maar komt er niet toe en een (klein) deel haakt af. Dit komt volgens de MTL onder meer door verschillen in toekenning van uren en door de aandacht die de coronamaatregelen vragen.

De MTL heeft in het tweede jaar vooral ingezet op het zoeken naar verbinding met de leden van het managementteam en de directie kwaliteitszorg. Hij heeft ze ook een rol gegeven bij de evaluatie aan het eind van het jaar. Daardoor heeft hij ze het belang van Lesson Study, het draagvlak in de teams en de rol van de ontwerpgroepleden (en niet de rol van de teamleiders) laten zien en ervaren. Zo heeft het managementteam gezien dat de teams zélf aan zet zijn bij professionalisering, en dat de teams Lesson Study hebben ingezet om aldus bottom-up tot gepersonaliseerd leren te komen, aldus de MTL. Het managementteam heeft geconcludeerd dat de tool Lesson Study in de nieuwe agenda ingeschoven kan worden. Door gesprekken met het managementteam is daarmee meer ruimte ontstaan om als teams met onderzoekend werken aan de slag te gaan. De MTL constateert dat Lesson Study heeft

geholpen om het vraagstuk (versterken van het pedagogisch-didactisch handelen) op te lossen en het onderzoekend vermogen in de ontwerpgroep verder te versterken. Ze hebben aldus ook zelf de verantwoordelijkheid kunnen nemen voor de eigen ontwikkeling en verbetering in teamverband.

Naast de gesprekken met het managementteam heeft de MTL ook ingezet op het vinden en aanjagen van verbinding, energie en enthousiasme. Er moet een prettige werkomgeving zijn, en mensen moeten het leuk vinden om naar de bijeenkomsten te komen, om met elkaar uit te wisselen en inzichten mee te nemen naar het eigen team.

3.5 Casus E

De MTL is onderwijskundig beleidsmedewerker op ROC. Het is een staf-functie die in indirecte lijn staat met de opleidingsteams. Ongeveer twee jaar vóór de start van het NRO-onderzoek heeft ze de professionele master Leren en Innoveren afgerond. Binnen deze studie heeft ze ervaring opgedaan met onderzoek doen naar werken in een Professionele Leergemeenschap. Binnen het NRO-onderzoek zou de MTL graag samen onderzoekend willen werken via de PDCA-cyclus.

Door haar functie van stafmedewerker bestaat haar interne netwerk voornamelijk uit de directie en de teamleiders. Wel zou ze graag meer direct contact met de docenten willen hebben, maar daarvoor ontbreekt haar als staffunctionaris eigenlijk de tijd. Ook wil ze graag meer in contact komen met studenten, maar dat ervaart ze als moeilijk: studenten zijn hiervoor matig gemotiveerd en zeggen vaak afspraken af.

Het externe netwerk van de MTL bestaat uit het consortium. Regelmatig overlegt ze met haar begeleidend onderzoeker en met een andere MTL van een ander ROC, beide uit het consortium. Ze heeft de Tools-instrumenten voor zichzelf ingevuld en benut (bijvoorbeeld de STRAK-methodiek, de netwerkanalyse, het narratief, vragenlijst leeropbrengsten van het consortium), maar niet alle instrumenten in haar ontwerpgroepen kunnen inzetten. Haar begeleidend onderzoeker heeft haar daarom aangezet om vooral mondeling kritische vragen in de ontwerpgroepen te stellen. In het tweede jaar heeft een gesprek met haar begeleidend onderzoeker en een senioronderzoeker uit het consortium haar tot een nieuw en hoopvoller perspectief op samen onderzoekend werken gebracht. Hierdoor ontstond voor haar meer ruimte om de Tools-instrumenten ook dienstbaar te laten zijn aan haar praktijk.

Voor het eerste jaar van het NRO-project geeft de MTL samen met de teamleider leiding aan een ontwerpgroep. Deze groep is een onderwijsteam, dat naast de teamleider en MTL uit 21 docenten bestaat. De opdracht voor deze ontwerpgroep komt voort uit een breed en interactief innovatieproces binnen de instelling met een denktank, waarin vertegenwoordigers vanuit vijf onderwijsteams zitting hadden. Ook de ontwerpgroep was vertegenwoordigd in deze denktank. Het praktijkvraagstuk van de ontwerpgroep is gericht op maatwerk voor rekenen,



podcast
Profiel
casus E

Engels en Nederlands. De ontwerpgroep heeft zelf mogen aangeven of zij met een pilot wilde meedoen, en heeft daarvoor extra financiering vanuit de directie gekregen. De bedoeling is het onderwijs zodanig vorm te geven en te implementeren, dat studenten minder onderwijs nodig hebben. Dit alles zou de organisatie financieel voordeel opleveren. Het plan was studenten van verschillende opleidingen in heterogene niveaugroepen te laten werken aan opdrachten uit verschillende contexten (middels de concept-contextbenadering³), hetgeen zou moeten leiden tot een dieper begrip en grotere wendbaarheid bij studenten.

Binnen de ontwerpgroep is er motivatie voor het uitvoeren van de pilot, vooral bij de jongere docenten. Bij anderen is er scepsis over de beoogde onderwijsopzet. Ten aanzien van het samen onderzoekend werken is er nog veel onbekendheid, ook bij de directie. Er ligt veel nadruk op het oplossen van praktische problemen. Onderzoekend werken wordt vooral gezien als "een hobby van de MTL".

Al vanaf het begin is er veel verloop in de samenstelling van de ontwerpgroep: de praktijk van alledag "glipt er doorheen". Ook worden de ontwerpgroepbijeenkomsten niet consequent door alle leden bezocht en komen er meer onderwerpen aan bod dan het onderzoekend werken aan het genoemde praktijkvraagstuk. De MTL geeft aan dat dit alles de samenwerking binnen de ontwerpgroep bemoeilijkt.

De MTL geeft aan in het eerste jaar bij studenten een nulmeting te hebben uitgevoerd op vaardigheden in rekenen, Engels en Nederlands. Dit was nodig om de studenten in niveaugroepen in te kunnen delen. Tevens werkt ze aan condities voor de pilot, zoals een passend lesrooster en een passend takenpakket voor docenten. De MTL heeft daarnaast een docent gevraagd om samen met een student een enquête naar studentpercepties te ontwikkelen. Ook zijn er panelgesprekken met studenten gevoerd. De opbrengsten van deze enquête en gesprekken zijn teruggekoppeld naar de ontwerpgroep. De MTL heeft dit ook mondeling met de docenten geëvalueerd.

Docenten zijn enthousiast over het werken met niveaugroepen maar de concept-contextbenadering werd niet in de praktijk gebracht. Ook blijft de beoogde uitwisseling tussen docenten (bijvoorbeeld van contexten en praktijkvoorbeelden) tussen de docenten uit ("hij gaat zelf zijn werk maar doen"). In de volgende periode is besloten dat er meer aandacht zou moeten zijn voor de concept-contextbenadering en voor uitwisseling tussen docenten.

In de tweede onderwijsperiode is de ontwerpgroep met de pilot in de klas aan de gang gegaan.

De MTL is vervolgens directiever geworden, naar zowel docenten als de teamleider toe: ze geeft duidelijke ontwikkelopdrachten zoals het ontwerpen van opdrachten in verschillende praktijkcontexten. Tevens is ze meer kritische vragen gaan stellen over de ontwikkelde opdrachten en het naleven van afspraken. Het aldus werken met concrete prestatieafspraken gaat volgens de MTL beter. De ontwerpgroepleden wor-

³ De kern van de concept-contextbenadering is dat lerenden concepten wendbaar leren gebruiken door ze in verschillende contexten te hanteren en daarmee ook het generieke karakter van concepten leren kennen (SLO, 2021) In. In deze casus is echter het idee dat studenten van verschillende sectoren met plenair aangeboden generieke concepten oefenen in voor hun eigen specifieke sector relevante contexten. Docenten dienen dus oefenmateriaal voor verschillende contexten aan te bieden. Studenten oefenen ook met het maken van een transfer (Perkins & Salomon, 1992) van beroepssituatie waarin ze de concepten hebben geleerd, naar andere beroepssituaties.

den bewuster van hun verantwoordelijkheden en kunnen barrières beter bespreken, aldus de MTL.

Tevens heeft ze het management actief betrokken bij de voor-
ringen van de ontwerpgroep. Ze heeft dit regelmatig bij het manage-
mentteam geagendeerd om ze al doende meer bewust te maken van de
urgentie, het nut en de noodzaak van het onderzoekend werken in de
organisatie. Volgens de MTL gaat het daarbij om een cultuuromslag in
manier van werken en in het stimuleren van de juiste condities daarvoor.

Sinds de coronamaatregelen is er wel in niveaugroepen gewerkt,
maar was de concept-contextbenadering niet meer aan de orde, door-
dat er geen groepsdoorkruisende lesgroepen meer waren. In het tweede
projectjaar is de MTL gestart met een nieuwe ontwerpgroep. Dit komt
omdat de gelden voor de genoemde pilot bij Rekenen, Nederlands en
Engels zijn gestopt en de pilot door de coronamaatregelen niet kan
worden uitgevoerd zoals bedoeld. De tweede ontwerpgroep betreft een
klein team van de beroepsgerichte opleiding 'Brood en Banket' voor
niveau 2 en 3: het zijn vijf docenten/instructeurs, één teamleider en de
MTL. Deze groep maakt deel uit van het cluster 'Dienstverlening, Veilig-
heid en Gastvrijheid', functioneert al goed (plichtsgetrouw) en biedt de
beste bakkersopleiding van Nederland. De MTL heeft een goede relatie
met deze groep en de teamleider. Volgens de MTL is het team vooral
 bezig met hun vak/ambacht en (veel) minder met (de theorie van) pe-
dagogiek en didactiek. Met betrekking tot de inhoud van het curriculum
nemen de ontwerpgroep-leden zelf de beslissingen. De teamleider (te-
vens voorzitter) ondersteunt dit en stemt af over bijvoorbeeld planning
en onderwijslogistiek. Het team komt eens per drie weken (vooral online)
bij elkaar. De teamleider en de MTL overleggen wekelijks.

Het aanvankelijke praktijkvraagstuk betreft de vraag 'hoe kunnen
we ervoor zorgen dat het leren van praktijkvaardigheden verlengd wordt
tot buiten het praktijklokaal?', maar tijdens de lockdown gaat het ook
om de vraag hoe het team het onderwijs gaande kan houden en studen-
ten kan blijven monitoren.

Het team heeft aanvankelijk een afkeer van samen onderzoekend
werken en het benutten van literatuur of theoretische modellen. Ze ma-
ken volgens de MTL het liefst het probleem zo klein mogelijk zodat het
snel kan worden opgelost. Enkele docenten hebben hun studenten be-
vraagd over de eerste lockdown om te achterhalen waar de leervertra-
gingen zijn ontstaan. Die bleken echter mee te vallen.

In drie sessies heeft de MTL aan de ontwerpgroep kritische vragen
gesteld over en geïllustreerd wat samen onderzoekend werken het team
zou kunnen bieden. Ook heeft ze enkele instrumenten ingezet om het
praktijkprobleem in kaart te kunnen brengen (de 5W+H-methodiek uit
de Gespreksleidraad). Deze instrumenten zijn niet gericht op het bespre-
ken van het samen onderzoekend werken maar liggen dicht tegen het
oplossen van het probleem aan.

Het team heeft gedurende het tweede projectjaar een opdracht
over spuittechnieken voor de studenten ontwikkeld. Ze hebben stu-
denten spuitzakken meegegeven om thuis rozetjes aardappelpuree te
spuiten. De docenten vonden het moeilijk om hierbij de controle los te
laten. Het is bij een éénmalig experiment gebleven. De MTL is van me-
ning dat er veel meer uitgekomen zou zijn, als er in korte *loops* van *Plan-
Do-Check-Act* gewerkt zou zijn, maar dat is niet gebeurd. De docenten
zijn het niet zo gewend om zichzelf vragen te stellen over wat ze hebben
gedaan, hoe het heeft gewerkt en waarom. Ze zijn vooral gericht op snel
en praktisch handelen en daarmee snel oplossen van het probleem. Er
wordt maar beperkt gebruik gemaakt van samen onderzoekend werken.

Volgens de teamleider gaan docenten nu anders om met proble-
men. Waar docenten voorheen snel meegaan met nieuwe ideeën, stellen
docenten er nu eerst kritische vragen over voordat ze het voorstel over-
nemen.

Binnen het ROC is er meer aandacht gekomen voor het ontwikkelen
van adaptiviteit binnen de opleidingsteams. De MTL zet samen onder-
zoekend werken daarbij als één van de aanpakken in om de cultuurom-
slag naar een lerende organisatie ten behoeve van onderwijskwaliteit te
kunnen maken. Omdat er andere onderwijszaken zichtbaar zijn gewor-
den (denk aan meer hybride vormen van onderwijs, maatwerk en digita-
lisering) is er ook meer aandacht gekomen om adaptiviteit te ontwikke-
len binnen teams. De directie zoekt naar een structurele aanpak dit te
stimuleren. Samen onderzoekend werken is één van de aanpakken die de
MTL inzet en aanraagt als instrument om de cultuuromslag naar een
lerende organisatie te maken die voortdurend bezig is met het bevorde-
ren van de onderwijskwaliteit.

3.6 Casus F

De MTL is als hbo-opgeleide verpleegkundige eerst vijf jaar werkzaam
geweest in de zorgsector. Daarna is hij gestart als docent mbo-ver-
pleegkunde. Hij heeft inmiddels met succes de lerarenopleiding en een
professionele masteropleiding Leren en Innoveren afgerond. Een jaar
voorafgaand aan het NRO-project is hij lid geworden van het netwerk
expertdocenten van de eigen school. Voor de MTL is het samen onder-
zoekend werken één van zijn speerpunten. In zijn school staat hij bekend
als onderzoekende docent. Hij grijpt het Tools-project aan om er binnen
de organisatie nog meer mee te kunnen gaan doen.

Aan het Tools-project doet het hele opleidingsteam van de MTL
mee. Vanuit dit team zijn er drie ontwerpgroepen gevormd (van acht,
zeven en vier leden) Van één van deze ontwerpgroepen maakt de MTL
zelf deel uit. De MTL is tevens trekker van alle drie ontwerpgroepen, en
is bovendien de inhoudelijk en methodisch expert. Hijzelf legt vooral de
nadruk op zijn rol van methodisch expert. Hij wil daarbij vooral de ande-
ren in zijn methode van werken meenemen. Graag wil hij daarover ook in
gesprek gaan met andere consortiumpartners, bijvoorbeeld over zijn rol



podcast
Profiel
casus F

in het project. Voor hem is bij aanvang nog niet helder hoe zijn rol binnen de ontwerpgroepen en binnen het consortium zich tot elkaar verhouden.

Het interne netwerk van de MTL bestaat uit masteropgeleide collega's, studenten van de opleiding en ondersteunend management. Het extern netwerk bestaat uit het consortium en verder ook professionals (onderzoekers en docentonderzoekers) die participeren in ORD- en EAPRIL-netwerken. Via deze en andere netwerken doet hij kennis of andere inzichten op. Deze helpen hem om te begrijpen wie zijn collega's zijn, hoe ze denken en wat ze doen. De MTL zet ook de Tools-instrumenten in. Hij zegt dat te doen omdat dat immers ook zo binnen het Tools-project is afgesproken en omdat hij verwacht dat ze (soms na een aanpassing) voor de ontwerpgroepen en voor hemzelf helpend kunnen zijn. De opgedane informatie en inzichten uit de tools probeert hij toe te passen in het werk als MTL en soms zijn de Tools-instrumenten inderdaad behulpzaam voor de ontwerpgroep-en. In het tweede jaar haalt de MTL overigens minder informatie uit de Tools-instrumenten dan het eerste jaar.

De MTL heeft vanuit het NRO-project uren voor zijn werk met de ontwerpgroepen. Ook de ontwerpgroepleden worden in uren gefaciliteerd, gemiddeld één uur per week. De onderwijsleider en het managementteam van de MTL vinden onderzoek belangrijk en werken mee. Ze bieden ook tools voor dataverwerking, zoals SPSS (kwantitatief) en ATLAS.ti (kwalitatief).

Nog vóór het NRO-onderzoek wilde het opleidingsteam aan het werk met differentiëren en de leidinggevende wilde aan het werk met didactisch coachen. Vanwege het NRO-onderzoek (over het aanjagen van onderzoekend vermogen) wilde de MTL wel met de inhoudelijke thema's aan de slag, onder voorwaarde, dat er ontwerpgroepen zouden komen om actieonderzoek (Andriessen, 2010; Denyer et al., 2009; Kennisrotonde 2016/2020; Migchelbrink, 2019; Ponte, 2012; Van der Donk & Van Lanen, 2019; Van Lieshout et al., 2017) mee uit te voeren als vorm van onderzoekend werken. Leidinggevend en zijn daarmee akkoord gegaan. De MTL heeft hiervoor een idee ontwikkeld en aan het opleidingsteam voorgelegd. Het team stemde met het idee in.

Gedurende het eerste projectjaar volgen de ontwerpgroepen zeven gezamenlijke workshops in een jaar. Iedere workshop heeft een onderdeel van Participatief Actie Onderzoek (PAO) centraal gestaan. Op deze manier zijn de ontwerpgroepleden meegenomen het project in. De MTL ziet de ontwerpgroepen om de paar weken ook apart op een intervisiemoment. De workshops staan vast op het rooster, de intervisiemomenten zijn door de MTL zelf gepland met de ontwerpgroepen.

De leden van de drie ontwerpgroepen hebben hun opdracht zelf verder concreet gemaakt aan de hand van eigen ervaringen. De keuzes zijn in het eerste jaar als volgt: 1) zelfregulatie van studenten en differentiëren; 2) groepsdynamica, later zelfregulatie en didactisch coachen, en weer later het werken met weekplanningen in coronatijd; 3) randvoor-

waarden voor differentiatie en later zelfregulatie en differentiatie. In het tweede jaar wisselt de samenstelling van de ontwerpgroepen en is er ook een verandering van de inhoudelijke keuze. De keuzes in het tweede jaar zijn: 1) zelfregulatie met Kunskapskolan⁴, 2) zelfregulatie met behulp van gepersonaliseerd leren en differentiëren.

De ontwerpgroepleden hebben een actieve rol in het actieonderzoek. In één ontwerpgroep voert een LIO een ontwerponderzoek uit. De MTL begeleidt dit onderzoek en de ontwerpgroep benut het onderzoek van de LIO om een interventie te ontwikkelen en uit te testen.

Het eerste jaar zijn de ontwerpgroepen gestart met een positieve vibe ten opzichte van het samen onderzoekend werken aan het praktijkvraagstuk. Dat was voor de MTL goed zichtbaar tijdens de workshops en begeleidingsmomenten. De MTL heeft veel ingezet op het verhelderen en structureren van onderzoekend werken: hij wilde aanjagen dat ze het ook echt gaan doen en dat heeft resultaat gehad. In het eerste jaar zakte deze vibe in voor de kerstvakantie door drukte en doordat de MTL er minder bovenop zat. Nadat de MTL een beroep doet op een andere MTL en hij aldus de begeleidingstijd beter regelde, verbetert het samen onderzoekend werken in twee ontwerpgroepen. In de derde ontwerpgroep zakt het onderzoekend werken in, vanwege vele personele wisselingen. In een nieuwe samenstelling gaat deze ontwerpgroep op zoek naar een nieuw praktijkvraagstuk. Aan het einde van het eerste jaar bevragen de ontwerpgroep de studenten om te toetsen of de ingezette interventies hebben gewerkt. Deze opbrengsten vormen de basis voor de volgende cyclus.

In het tweede projectjaar zijn er twee ontwerpgroepen (met zes en tien leden uit het opleidingsteam). De ene groep wil zich bezighouden met zelfregulatie binnen het nieuwe kwalificatiedossier van 2020 en de andere groep wil zich verdiepen in een actieve leerhouding van studenten binnen het bestaand kwalificatiedossier uit 2017. De MTL wil zich nadrukkelijk als docentonderzoeker profileren om daarmee de professionalisering van collega's vorm te kunnen geven. Hij heeft echter minder strak via een specifieke methode aangestuurd, ten opzichte van het eerste jaar, en is meer 'met de methode van actieonderzoek gaan spelen'. Zo heeft hij de term 'actieonderzoek' (Ponte, 2012; Van Lieshout et al., 2017) veranderd in 'samen onderzoekend werken', en is hij meer gaan luisteren naar de mogelijkheden en wensen van de ontwerpgroep. De MTL heeft wederom volgens plan zeven workshops georganiseerd. De indeling van iedere workshop is als volgt: kwartiertje inleiding, stukje theorie, anderhalf uur werken in je ontwerpgroep en dan presenteren aan het gehele team. De belangrijkste workshops zijn volgens de MTL de eerste (waarin de ontwerpgroep een probleemanalyse maakt), de vierde en vijfde (ontwerpen interventie) en de zesde (evaluatie van de eerder gemaakte CIMO). De MTL faciliteert, ontzorgt en beweegt mee (meer dan vorig jaar) zodat de ontwerpgroepen onderzoekend kunnen werken. Het blijkt dat de ene ontwerpgroep meer aan onderzoekend werken toekomt dan de andere.

⁴ Kunskapskolan' is een onderwijsconcept voor gepersonaliseerd leren.

Halverwege het tweede projectjaar heeft de MTL besloten de schoolorganisatie te verlaten en voor zichzelf te beginnen als trainer. Hij blijft voor de looptijd van ons project echter trekker van de ontwerp-groepen. De workshops worden gegeven en de intervisiemomenten blijven, dit is mogelijk doordat de MTL wordt ingehuurd door de organisatie. Op de afsluitende workshop heeft het team aangegeven wat voor hen de kern was van het project: samenwerken, verdiepen en meten. Het team heeft aangegeven hier de meerwaarde van te zien voor de verbetering van onderwijskwaliteit en wil dit blijven doen. Ook blijft de MTL actief betrokken bij het consortium.

Referenties

Andriessen (2010). *Wat is jouw onderzoeksparadigma?* Verkregen op 22 april 2020 via www.onderzoekcoach.nl/wp-content/uploads/2012/12/Onderzoeksparadigma.pdf

Bolhuis, S. (2016). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding. In S. Bolhuis en Q. Kools (Eds.), *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding* (pp.15 - 42). Fontys.

Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29, 393-413.

De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Maklu.

Hageman, M. (2020). *Individueel Maatwerk op het MBO. Versnellen/vertragen bij Aeres MBO Almere* (masterthesis). Windesheim/MBO Almere.

Kennisrotonde (2016/2020). *Welke docentrollen zijn belangrijk om leerlingen goed voor te bereiden op de 21ste eeuw? Wordt er al onderzoek gedaan naar dit thema?* Kennisrotonde.

Migchelbrink, F. (2019). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP.

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). *Transfer of Learning*. International Encyclopedia of Education (2nd edition). Pergamon.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Onderzoek met en door leraren. Boom | Lemma.

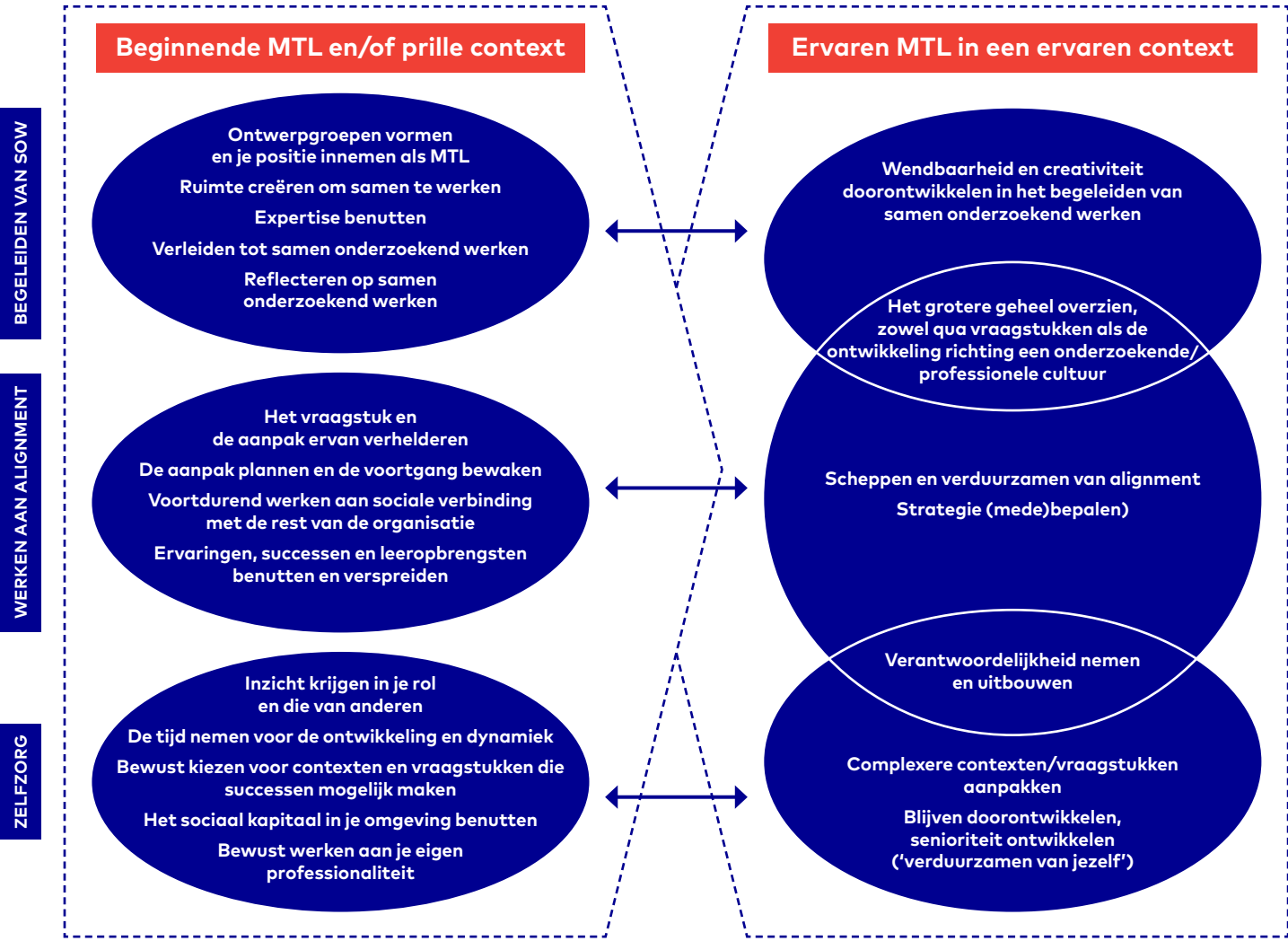
SLO (2021). *Concept-contextbenadering*. Verkregen op 25 augustus 2022 via www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/natuur-techniek/concept/

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2019). *Praktijkonderzoek in school*. Coutinho.

Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek. Principes voor verandering in zorg en welzijn*. Van Gorcum.

Intermezzo
introductie bij de
hoofdstukken 4, 5 en 6

FIGUUR 3
DE CONTINUA VAN 'BEGELEIDEN VAN SAMEN ONDERZOEKEND WERKEN (SOW)',
'WERKEN AAN ALIGNMENT', EN 'ZELFZORG'



Figuur 3 vormt een grafische samenvatting van de hypothesevormen- de inzichten die voortkomen uit ons onderzoek. De figuur betreft een ordening van globale activiteiten (interventies) die MTL's in hun onder- wijscontext zouden kunnen inzetten om samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in hun onderwijsorganisatie te begeleiden. Deze activiteiten komen voort uit de stellingen, zoals we die binnen de zes ca- sussen hebben verzameld (zie hoofdstuk 2). De activiteiten zijn verdeeld over drie thema's, met bij elk een onderscheid naar de mate van pas- sendheid bij beginnende MTL's en/of in prille contexten, dan wel ervaren MTL's in ervaren contexten. Zo ontstaan drie hypothetische continua. We bespreken de verschillende invalshoeken van de figuur één voor één.

Drie thema's

We onderscheiden drie thema's in activiteiten van MTL's, namelijk activiteiten gericht op:

- het begeleiden van samen onderzoekend werken in de eigen ontwerp-groep(en),
- het werken aan alignment tussen actoren in de bredere organisatie, en
- zelfzorg om zich als MTL staande te houden en verder te ontwikkelen.

Deze drie thema's komen in de drie hierna volgende hoofdstukken nader aan bod, waarbij bovenstaande figuur steeds terugkomt als advance organizer (zie Ausubel, 1960).

Beginnende versus ervaren MTL's en prille dan wel ervaren contexten

Onder een beginnende MTL verstaan we een masteropgeleide docent die net in de rol van begeleider van onderzoekend werken komt (zie Rozendaal et al., 2019) en zich nog een beeld moet vormen van wat die rol in de eigen organisatie betekent voor het handelen in die praktijk. Onder een ervaren MTL verstaan we een masteropgeleide docent die een meer uitgekristalliseerd beeld heeft van de (grenzen) van de eigen rol. Ervaren MTL's hebben een rijker handelingsrepertoire om uit te putten al naar gelang wat er op een bepaald moment nodig en (on)mogelijk is in hun organisatie.

Met het onderscheid tussen prille versus ervaren contexten verwijzen we naar de mate waarin scholen kenmerken vertonen van een professionele leergemeenschap: een lerende organisatie met een onderzoekende cultuur en werkpraktijk. In prille contexten hebben de betrokkenen nog weinig ervaring met onderzoekend werken, maar ze kunnen daarin wel tot bloei komen. Het gaat in een professionele leergemeenschap om samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken, maar dan niet als ontwerpgroep, maar op grotere schaal in de organisatie. In zo'n organisatie is sprake van een gedeelde visie en ambities, een gezamenlijke praktijk in leren, professionaliseren en onderzoeken, delen en gezamenlijk reflecteren op praktijkervaringen en vraagstukken, ondersteunend en gedeeld leiderschap, en helpende condities (zie Senge, 1990; Teurlings & Hermanussen, 2021; Ros & Van den Bergh, 2018; Vangrieken et al., 2017). Leidinggevend en masteropgeleide docenten hebben hierin een belangrijke rol: ze faciliteren, organiseren en stimuleren onderzoekend werken gericht op onderwijsverbetering, waarbij onderzoek een plek heeft in de beleidsontwikkeling en daadwerkelijk wordt benut. Welke activiteiten van MTL's passend zijn, is afhankelijk van hun individuele kenmerken en van de kenmerken van hun context. Ook kan er sprake zijn van een meer of mindere mate van 'fit' tussen beiden, zowel feitelijk als gevoelsmatig.

Drie continua

De figuur toont verder een glijdende schaal van activiteiten binnen de drie genoemde thema's, waarbij de activiteiten aan de rechterzijde een lonkend perspectief voor de toekomst vormen. We sluiten hiermee aan bij het uitgangspunt van de appreciative inquiry benadering (zie Masselink & De Jong, 2014) dat alles van waarde binnen een organisatie verder kan worden uitgebouwd. De activiteiten benoemd bij beginnende MTL's en/of prille contexten vormen hiervoor een mooi en waardevol beginpunt dat gaandeweg tot bloei kan komen. Daarmee hebben zowel de rechter als de linkerzijde van de figuur een normatief karakter.

Als lonkend perspectief zien wij ervaren MTL's die wendbaar en creatief zijn in het begeleiden van ontwerpgroepen, grotere en complexere vraagstukken en/of contexten aandurven, en zichzelf professioneel gezien verduurzamen. Degelijke MTL zijn in hun organisatie een serieuze gesprekspartner geworden als het gaat om agendasetting en strategie-bepaling.

Ook laat de figuur zien dat in het lonkende perspectief de drie thema's aan de rechterkant meer gaan overlappen. Dat komt omdat de professionele identiteit (Ruijters et al., 2015) van de MTL zelf steeds meer één geheel gaat vormen én meer verbonden en geïntegreerd raakt met de gezamenlijke ontwikkeling van onderwijskwaliteit in de organisatie.

De pijlen tussen 'beginnend' en 'ervaren' gaan twee kanten op. Het is namelijk mogelijk dat ervaren MTL's gedurende hun loopbaan weer komen te werken in een prille(re) context. Hun focus kan dan tijdelijk weer komen te liggen op activiteiten aan de linkerzijde van de figuur. Het kan ook zijn dat MTL's die als 'ervaren' gelden in de ene context, elders weer meer 'beginnend' zijn omdat ze zich eerst weer moeten oriënteren op de koers van de organisatie en op hun eigen rolontwikkeling en afbakening hierbinnen. De activiteiten aan de linkerkant van de figuur kunnen hierbij helpend zijn. Denkbaar is verder ook dat een MTL zich ten aanzien van de drie thema's in verschillende posities bevindt, bijvoorbeeld ervaren in begeleiden van onderzoekend werken maar nog beginnend in alignment en zelfzorg. Hier kunnen spanningen uit voortkomen die om oplossing vragen. Ook dan geldt het lonkend perspectief van een MTL die ervaren is ten aanzien van elk van de drie thema's.

Uitwerkingen in de drie volgende hoofdstukken

We werken de drie onderscheiden thema's in de volgende hoofdstukken uit, waarbij we ze steeds eerst verdiepend bespreken op basis van onderzoeksliteratuur, en daarna laten zien hoe ze in de praktijk van onze MTL's aan de orde zijn. Hierbij maken we gebruik van de stellingen die (zoals beschreven in hoofdstuk 2) voortkomen uit de analyses van onze onderzoeksgegevens. Kader 2 bevat alle stellingen; ze komen vrijwel allemaal in een of meer van de hoofdstukken terug. Aanvullend hebben we een aantal concretisering in de vorm van podcasts in de lijst en in de hoofdstukken opgenomen.

KADER 2

LIJST STELLINGEN OP BASIS VAN ONZE ONDERZOEKSGEGEVENS

N.b. nummer 40 en 41 zijn in de analyses vervallen
MTL = masteropgeleide teacher leader; SOW = samen onderzoekend werken.

1.	Als een beoogd ontwerp onvolledig in praktijk gebracht wordt door de ontwerpgroep, dan kan de MTL via het stellen van kritische vragen met hen de 'plek der moeite' opzoeken. Zo komen de beoogde en bestaande situatie dichter bij elkaar te liggen.		
2.	Als 'onderzoekend werken' ver af staat van de ontwerpgroep, dan kan de MTL opdrachten geven over onderzoekend werken. Zo kan de groep hiermee ervaring en affiniteit opdoen.		podcast Stelling 2
3.	Als cruciale verantwoordelijkheden niet worden nagekomen, dan kan de MTL hier aandacht aan geven door problemen bespreekbaar te maken en te expliciteren. Zo is de ontwerpgroep op de hoogte van ieders verantwoordelijkheden, en kunnen barrières worden weggenomen, verantwoordelijkheden worden herverdeeld en nagekomen.		podcast Stelling 3
4.	Als het lastig is om vraagstukken bij het management neer te leggen, dan kan de MTL gepland overleg of trainingsmomenten aangrijpen om vraagstukken te agenderen.		
5.	Als het lastig is om vraagstukken bij het management neer te leggen, dan kan de MTL strategisch bondjes in de organisatie aangaan met collega's die op bepaalde niveaus meer invloed dan de MTL hebben.		podcast Stelling 5
6.	Als de inhoud van instrumenten relevant is, maar de werkvorm niet past bij een praktijkgerichte context (bijvoorbeeld: schriftelijk, talig, individueel invullen), dan kan de MTL zoeken naar andere werkvormen. Zo wordt de inhoud bespreekbaar gemaakt en relevante inhoud toch besproken.		podcast Stelling 6
7.	Als de MTL vastloopt in het vraagstuk over het begeleiden van SOW, dan kunnen gesprekken met een extern "maatje" helpen om de eigen complexe, soms vastgelopen, praktijksituatie in een nieuw en hoopvoller licht te zien. Zo kan de MTL weer verder.		podcast Stelling 7
8.	Als de ontwerpgroep weinig ervaring heeft met SOW of het belang van SOW niet inziet, dan kan de MTL samen onderzoekend werken bedekt introduceren en begeleiden en de focus houden op het vraagstuk en de oplossing ervan. Zo blijft de ontwerpgroep de relevantie van de activiteiten zien.		podcast Stelling 8
9.	Als de situatie door de ontwerpgroep te onveilig wordt ervaren om belangrijke zaken bespreekbaar te maken, dan kan de MTL hieraan werken door democratische gesprekstechnieken te hanteren en/of strategische bondjes te sluiten met leidinggevenden. Zo kunnen alle betrokkenen gehoord worden.		
10.	Als het vraagstuk nog niet helder is voor de ontwerpgroep en het management en de manier van werken daaraan ook niet, kan de MTL, conform veranderkundige inzichten en motivatietheorieën, strategisch in gesprek gaan met betrokkenen. Zo worden gedeelde waarden en eigenaarschap gerealiseerd.		

11.	De MTL heeft ondersteunende professionele partners nodig om samen onderzoekend werken aan het vraagstuk op gang te houden, vanwege de kwetsbaarheid bij tegenslag.		
12.	Als de MTL verwacht dat het management de voorwaarden voor professionalisering van docenten kent, maar weerstand ervaart, dan kan de MTL vasthoudend investeren in breed draagvlak voor samen onderzoekend werken bij het management en ze actief te betrekken bij samen onderzoekend werken. Dat maakt samen onderzoekend werken mogelijk.		podcast Stelling 12
13.	Het hoort bij de rol van de MTL om weerstanden om te buigen en voorwaarden voor SOW te realiseren.		podcast Stelling 13
14.	De MTL kan (met steun van anderen) aanjagen dat kernvoorwaarden voor samen onderzoekend werken gerealiseerd worden, zoals inhoudelijke verheldering van het vraagstuk, draagvlak om aan het vraagstuk te werken en een goede positionering van de MTL en de ontwerpgroep.		
15.	Een concrete tool zoals Lesson Study helpt zowel de ontwerpgroep als de MTL als de organisatie om samen onderzoekend werken aan een vraagstuk te realiseren.		podcast Stelling 15
16.	Het is belangrijk dat de MTL successen van SOW zichtbaar maakt en koppelt aan de visie en het beleid van de organisatie en het op die manier verbindt met de drijfveren van sleutelpersonen.		podcast Stelling 16
17.	Het motiveert de ontwerpgroep als de MTL zorgt voor een prettige werkomgeving, en hun geloof in eigen kunnen bevordert door ze het gevoel te geven dat ze succesvol kunnen zijn.		podcast Stelling 17
18.	Het is essentieel voor de ontwikkeling van de MTL om interne en externe netwerken actief op te zoeken en daardoor bevestiging en zelfvertrouwen te krijgen in de rol als MTL.		podcast Stelling 18
19.	Als de MTL de ontwikkeling in samen onderzoekend werken deelt met de ontwerpgroep en het management, dan kan de MTL actief verbindingen leggen. Zo versterkt het draagvlak voor samen onderzoekend werken.		podcast Stelling 19
20.	Als de MTL werkt met onderzoekinstrumenten en tussentijdse analyses, dan leidt dit tot reflectie en bewustwording van het eigen handelen van de MTL. Zo vergroot de MTL het handelingsrepertoire.		
21.	Als een opdracht voor de ontwerpgroep onvoldoende gekaderd is, dan zijn interventies nodig van de MTL om verheldering in te krijgen en eigenaarschap te ontwikkelen. Zo kan de ontwerpgroep concreet aan de slag.		
22.	Als de MTL niet de trekker is van de ontwerpgroep, dan is het belangrijk dat de MTL zorgt mede-trekker te worden naast de hoofdtrekker.		podcast Stelling 22
23.	Als de MTL overtuigend naar voren stapt wanneer de situatie in school vraagt om de inhoudelijke expertise en leiderschap van een MTL in een ontwerpgroep, dan krijgt de MTL vanzelf mensen mee.		

24.	Het is belangrijk dat de MTL checkt en, indien nodig, aanjaagt dat voorwaarden voor samen onderzoekend werken, zoals inhoudelijke verheldering van het vraagstuk, draagvlak om aan het vraagstuk te werken en een goede positionering van de MTL, de ontwerpgroep en andere actoren, gerealiseerd zijn.		
25.	Als de MTL een keuze heeft, dan is de keuze voor een ontwerpgroep waarin energie zit en waarmee resultaten geboekt kunnen worden te verkiezen boven een context waarin dat niet of minder kan.		podcast Stelling 25
26.	Als de MTL inhoudelijk expert is, dan is het belangrijk om die kennis met input uit de ontwerpgroep beschikbaar te maken in een deelbaar kennisproduct/naslagwerk voor de gehele onderwijsinstelling.		podcast Stelling 26
27.	Als de activiteiten van de MTL met de ontwerpgroep afgerond zijn, dan is het belangrijk voor de MTL om nieuwe contexten te kiezen waar kansen liggen voor de MTL en voor collega's/de organisatie. Zo blijft de MTL een Master Teacher Leader.		
28.	Als de opdracht van de ontwerpgroep stil ligt, is het belangrijk voor de MTL om in gesprek te gaan met belanghebbenden (zoals vz en ontwerpgroep) om een vervolg/acties te bepalen.		podcast Stelling 28
29.	Als de ontwerpgroep een zwaar jaar heeft gehad en geen energie meer heeft om naar een volgend schooljaar te kijken, dan is het belangrijk om voorafgaand aan de laatste bijeenkomst waarin vooruitgekeken wordt naar volgend jaar, in beeld te hebben hoe de ontwerpgroep erin staat of dit tijdens de laatste bijeenkomst te peilen.		
30.	Het is belangrijk dat de invulling van onderzoekend werken past bij de MTL, de context en het vraagstuk. Zo kan bijvoorbeeld de MTL die expertise heeft in een bepaald onderwerp en de context om handvatten vraagt, oplossingen uitproberen in een pdca cyclus.		
31.	Als de ontwerpgroep nog weinig ervaring heeft met SOW, dan kunnen concrete verhelderende en structurerende handvatten en begeleiding (scaffolds) van de MTL helpen om SOW in te zetten. Denk bijvoorbeeld aan een helder overzicht van alle stappen van SOW over de periode van het onderzoek, de tijdsplanning met concrete afspraken en het managen van verwachtingen.		
32.	Als de ontwerpgroep tijdgebrek voor SOW ervaart, dan helpt begripvolle begeleiding (meebewegen, ruimte bieden en grenzen bewaken) van de MTL om SOW in te zetten, in elk geval tijdens de bijeenkomsten.		podcast Stelling 32
33.	Het is belangrijk voor de MTL om begripvolle begeleiding te bieden in de vorm van meebewegen, ruimte bieden en grenzen bewaken. Dit is bijvoorbeeld van belang bij ontwerpgroepen die tijdgebrek voor SOW ervaren en bij andere situaties die zich kunnen voordoen in de ontwerpgroepen.		podcast Stelling 33
34.	Het is belangrijk dat de MTL de ontwerpgroep actief stimuleert om externe kennisbronnen aan te boren, via laagdrempelige routes.		podcast Stelling 34
35.	Het is belangrijk dat de MTL de aanwezige kansen en kwaliteiten in de ontwerpgroep goed benut ten dienste van SOW. Dit kan bijvoorbeeld door een LIO die deel uitmaakt van de ontwerpgroep (begeleid) interventies te laten ontwerpen en onderzoeken.		

36.	Op onderzoekende wijze afsluiten van een onderzoekscyclus creëert een sterke basis om SOW voort te zetten.		
37.	Het is belangrijk dat de MTL alle kansen aanpakt om SOW te stimuleren in de ontwerpgroep.		
38.	Het is belangrijk dat de MTL zich realiseert dat SOW in een cyclus bijdraagt aan het oplossen van een vraagstuk, maar dat er gedurende de cyclus momenten zijn waarop SOW juist minder (plaatsvindt).		Stelling 38.1 Stelling 38.2
39.	Een ontwerpgroep die al enige ervaring heeft met SOW kan zelfstandiger werken, maar houdt baat bij verhelderende, structurerende, ontzorgende handvatten en begeleiding (scaffolds) van de MTL om SOW in te zetten.		podcast Stelling 39
40.	–		
41.	–		
42.	De MTL heeft zowel inhoudelijk als communicatief een verbindende rol tussen dat waar de ontwerpgroep mee bezig is en dat wat het management wil.		podcast Stelling 42
43.	Als er een planmatige aanpak in overleg met het management is, dan helpt dit de MTL en ontwerpgroep om SOW voort te zetten. Dit kan bijvoorbeeld een plan zijn om twee jaar lang SOW in te zetten in een ontwerpgroep met geplande bijeenkomsten, workshops en begeleiding.		podcast Stelling 43
44.	Als de ontwerpgroep samenwerkt aan een vraagstuk, dan leiden interventies die gericht zijn op groepsvorming ertoe dat de sfeer en harmonie goed is en er een gezamenlijke ambitie ontstaat. Zo kunnen betere resultaten worden geboekt.		podcast Stelling 44
45.	Als de randvoorwaarden (contract, beloning, beschikbare tijd) waaronder de ontwerpgroep het werk moet doen niet op orde zijn, dan leidt het door de MTL onder de aandacht brengen hiervan bij opdrachtgever en teamleider tot het op orde brengen. Zo ontstaat voor de ontwerpgroep de mogelijkheid om aan het vraagstuk te werken.		podcast Stelling 45
46.	Het maken van een poster, filmpje of infographic helpt om eenduidige taal te spreken zowel in de interne als externe communicatie rondom een praktijkvraagstuk.		podcast Stelling 46
47.	Als de door de ontwerpgroep ontwikkelde kennis onvoldoende doorwerking krijgt in een opleidingsteam, dan kan het aanwijzen van een buddy van het ontwerpgroeplid en/of spreektijd in het opleidingsteam helpen doorwerking te bewerkstelligen.		podcast Stelling 47
48.	Als de MTL vermoedt dat het vraagstuk een innovatievraagstuk is, dan kan het helpen om innovatieliteratuur te raadplegen.		podcast Stelling 48
49.	Als sleutelpersonen onvoldoende helder hebben wat de ontwerpgroep aan activiteiten ontplooit, dan kan de ontwerpgroep actief informatie daarover verspreiden, bijvoorbeeld via een kerstkaart. Zo ontstaat meer inzicht, enthousiasme en medewerking.		

50. Als er behoefte bestaat aan verdere professionalisering rondom samenwerking met het bedrijfsleven ten behoeve van het vraagstuk van de ontwerpgroep, dan leidt het organiseren van werksessies met externe deskundigen tot professionele gesprekken over wat er in ieders context werkt. Zo ontstaat er meer inzicht in het vraagstuk.
51. Als volgens de ontwerpgroep de bestaande organisatiestructuur niet leidt tot de oplossing van het vraagstuk, dan kan de MTL een brainstorm met sleutelpersonen organiseren die leidt tot een professionele dialoog. Zo ontstaat er een gezamenlijk inzicht over welke aanpak nodig is.
52. Als de ontwerpgroep autonomie heeft, is het belangrijk dat de MTL gunstige condities realiseert en creëert, waarmee kleine acties en successen kunnen worden geboekt. Zo wordt zichtbaar dat onderzoekend werken zin heeft.
53. Als er nog geen duidelijk beeld of werkwijze binnen de ontwerpgroep is, dan kan de MTL een brainstorm organiseren die leidt tot het aanscherpen van inzicht in ieders persoonlijke rol en de rol van de ontwerpgroep.
54. Als er binnen de ontwerpgroep onvoldoende onderzoekstijd beschikbaar is, dan kan de MTL een masterstudent betrekken die een masterscriptie-onderzoek uitvoert. Zo worden inzichten van buiten de school (literatuur, good practices van andere scholen) de school binnengehaald.
55. Als het plan en doel van de ontwerpgroep uitgewerkt is, dan kan het betrekken van een teamleider en anderen in je netwerk helpen om het plan verder uit te werken en te realiseren.
56. Als er weinig spontane contactmomenten voor de ontwerpgroep zijn, dan kan de MTL een bijeenkomst met de ontwerpgroep (en teamleider) inplannen. Zo kunnen acties in gang gezet worden voor de te ondernemen stappen.
57. Als het onduidelijk is welke stappen er in het opleidingsteam gezet kunnen worden, dan kan de MTL een gesprek initiëren tussen teamleider, extern deskundigen en ontwerpgroep, om gezamenlijk na te denken over waar de ontwerpgroep staat, wat de ambitie is en welke werkwijze passend is. Zo kan er een gezamenlijke conclusie komen hoe de ontwerpgroep verder kan.
58. Als er actie in het onderwijsteam nodig is, dan kunnen de MTL en ontwerpgroep een studiedag met dit team organiseren met een duidelijke brainstormopdracht, zodat er door hen gedragen suggesties worden gedaan. Zo kunnen acties daadwerkelijk uitgevoerd worden.
59. Als er in een organisatie weinig reflectie op het doorlopen proces plaatsvindt, dan is er facilitering vanuit de organisatie en urgentie nodig om dat te bewerkstelligen. Zo kan er geleerd worden.
60. Als condities suboptimaal zijn voor SOW aan een praktijkvraagstuk, dan zal de MTL initiatieven moeten ondernemen in de voorwaardenscheppende sfeer die mogelijk niet tot het takenpakket van de MTL behoren. Zo kan SOW voortgaan en blijft de ontwerpgroep gemotiveerd.
61. Als de ontwerpgroep bepaalde vaardigheden, zoals vragen stellen of feedback geven niet goed beheerst, dan kan de MTL vanuit de docentrol iets over deze vaardigheden vertellen en het doelgedrag modelleren. Zo bekwaamt de ontwerpgroep zich in SOW.



podcast
Stelling 50



podcast
Stelling 51



podcast
Stelling 53



podcast
Stelling 55



podcast
Stelling 56

62. Kennis en ervaring over manieren van SOW, helpt de MTL onderzoeks-instrumenten passend en werkend te maken voor het realiseren SOW.
63. Als er weinig kennis en aandacht is bij het management om praktijkvraagstukken onderzoekend aan te pakken, dan kan de MTL dit bevorderen door besluitvorming te vertragen en gezamenlijke vraagverheldering middels gesprekken en werkvormen te agenderen.
64. Als de ontwerpgroep weinig ervaring met of interesse in SOW heeft, dan kan de MTL beginnen met het inzetten van interventies die dicht liggen bij het oplossen van het vraagstuk en daarna met interventies waarmee op SOW gereflecteerd wordt.
65. Als binnen de ontwerpgroep onvoldoende gezamenlijke kennis is over een praktijkvraagstuk, dan leidt het aandragen van literatuur en het organiseren van werkbezoeken, inspiratiesessies of workshops tot een meer eenduidig beeld van het praktijkvraagstuk en hoe dit aangepakt kan worden.
66. Als onvoldoende duidelijk is wat de aard van het praktijkvraagstuk is (is het bijvoorbeeld een project, experiment of innovatie), dan kan de MTL dit bespreekbaar maken met stakeholders en verder verkennen. Zo kan een passend plan rondom het vraagstuk gemaakt worden.
67. Als een ontwerpgroep aan een innovatief praktijkvraagstuk wil werken, dan kan de MTL de saamhorigheid en onderlinge waardering in de ontwerpgroep stimuleren. Zo vergroot de slagingskans.
68. Als het innovatievraagstuk van de ontwerpgroep een op voorhand onbekende uitkomst heeft, dan kan de MTL kiezen voor een voortdurend proces van diagnose, analyse, keuzes maken, doorvoeren en terugkijken. Zo ontstaat een gezamenlijk beeld van de uitkomst van het vraagstuk met een aanjagende werking op de innovatie.



podcast
Stelling 65

Referenties

- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Masselink, R., & De Jong, J. (2014). *Handboek appreciative inquiry. Co-creatie van vernieuwing in cultuur, bedrijf en samenleving*. Gelling Publishing.
- Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapportage*. NRO projectnummer 405-15-543.
- Rozendaal, J. S., Van 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.
- Ruijters, M. C. P. (red.) en collega's (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art of practice of the learning organization*. Century Business.
- Teurlings, C., & Hermanussen, J. (2021). *Leren en werken in onderwijsteams*. Onderwijskennis.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, R., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.

4

Begeleiden van samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen

In dit hoofdstuk gaan we nader in op het samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken en hoe je dit als MTL in ontwerpgroepen kunt begeleiden. Bij wijze van verdieping bespreken we eerst wat wij onder samen onderzoekend werken verstaan en welke rol MTL's hierin spelen (paragraaf 4.1). Hiermee schetsen we een wenkend perspectief op basis van inzichten uit eerdere onderzoeksliteratuur. Vervolgens beschrijven en illustreren we wat ons consortium ziet als belangrijke inzichten ten aanzien van het begeleiden van samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen. Deze inzichten komen voort uit (reflecties op) praktijkervaringen van de MTL's in ons project. Hierbinnen schetsen we tevens een continuüm (voorafgaand aan het huidige hoofdstuk toegelicht in het 'intermezzo') van interventies die passen bij beginnende MTL's en/of een prille context naar interventies passend bij ervaren MTL's in een ervaren context.

4.1 Theoretische verdieping

4.1.1 Een gezamenlijk onderzoekende benadering helpt om tot duurzamere verbeteringen te komen

Onderwijsprofessionals hebben een handelend beroep. Ze moeten vaak snel en on-the-spot kunnen reageren op tal van verschillende situaties. Dit is een vaardigheid die in de dagelijkse onderwijspraktijk goed van pas komt. De neiging om snel over te gaan tot handelen kan onderwijsprofessionals hinderen wanneer ze aan complexe praktijkvraagstukken gaan werken. In plaats van een stap terug te doen en de vertraging op te zoeken (bijvoorbeeld om praktijkvraagstukken eerst eens goed te doorgronden) schieten zij snel in het bedenken van oplossingen. Dan ligt het gevaar op de loer dat het onderliggende vraagstuk eigenlijk niet wordt opgelost, of dat gekozen oplossingen niet duurzaam zijn (vgl. Fullan, 2007; Van den Berg, 2016; Van den Berg & Teurlings, 2019).

Een onderzoekende benadering stuurt op die benodigde vertraging. Zo'n benadering begint met het grondig en vanuit verschillende perspectieven (waaronder literatuur) verkennen en verhelderen van het praktijkvraagstuk. Die eerste fase – de vraagarticulatie, een vooronderzoek – is essentieel voor het welslagen van alle daaropvolgende stappen. Deze fase verdient daarom veel meer aandacht en tijd dan betrokkenen er doorgaans aan besteden (Van den Berg & Teurlings, 2019). Er zou een antwoord moeten worden gezocht op vragen als: Wat zien wij met elkaar als het vraagstuk? Volgens wie is het een vraagstuk? Waarom is het een vraagstuk? Welk(e) doel(en) moet de oplossing dienen? Et cetera. Wanneer het antwoord op dergelijke vragen duidelijk is, komen vervolgstappen in zicht, bijvoorbeeld oplossing(en) ontwerpen, uitproberen (en daarbij gegevens verzamelen), evalueren en bijstellen. MTL's kunnen het gesprek hierover initiëren en begeleiden, en bewaken dat proces en opbrengsten gedocumenteerd en benut worden. De **gespreksleidraad vraagstukken ontwerpgroepen**, onder meer gebaseerd op de 5W+1H-methode (zie Migchelbrink, 2016) en de CIMO-logica (zie Denyer et al., 2008; Van Aken & Andriessen, 2011), zoals opgenomen in deel 2 van dit boek kan ondersteunen bij deze fase van vooronderzoek.

De onderzoekende benadering die wij in ons project beogen, moet leiden tot duurzame verbeteringen in de onderwijspraktijk. Uit innovatieliteratuur is bekend dat deze duurzame verbeteringen het best tot stand komen in een proces van gezamenlijke betekenisgeving (ook wel: een sociaal-constructivistische benadering van onderwijsvernieuwing; vgl. Fullan, 2007). Met andere woorden, vernieuwingen dienen in samenwerking met betrokkenen tot stand te komen, zodat de ontwikkelde oplossingen goed aansluiten bij hun werkpraktijk (proces- en ecologische validiteit; zie Anderson & Herr, 1999) en ze de betekenis van deze oplossingen voor hun dagelijkse taakuitvoering goed begrijpen.

Dit gezamenlijke proces start al bij de genoemde vraagarticulatie en betekent ook voor de stappen daarna dat het praktijkonderzoek *actiegericht, ontwerpgericht en participatief* zou moeten zijn. *Actiegericht* (zie Ponte, 2012) is van belang omdat het onderzoek interveniërend van aard zou moeten zijn en bij voorkeur wordt uitgevoerd door belanghebbenden bij de te veranderen praktijk. *Ontwerpgericht* (zie Van Aken & Andriessen, 2011) is nodig omdat het onderzoek bij voorkeur moet leiden tot beproefde praktische aanpakken/oplossingen ('beroepshandelen'). *Participatief* (zie Migchelbrink, 2016; Van Lieshout et al., 2021) houdt in dat belanghebbenden die de praktijk goed kennen, actief meedoen in het onderzoek en borgen dat ontwikkelde oplossingen ook echt aansluiten bij de praktijk. Ook Zwart et al. (2015) beschouwen deze aspecten van praktijkonderzoek als passend bij het beroep van docent.

In ons project verwijzen we naar deze vorm van onderzoek als 'Samen onderzoekend werken'. Deze benadering valt voor een belangrijk deel samen met participatief actieonderzoek (PAO; zie Eelderink, 2020; Migchelbrink, 2016; Van Lieshout et al., 2021), maar geeft ook ruimte om

niet heel de onderzoekscyclus maar enkele aspecten van onderzoek of een deel van de cyclus met elkaar aan te pakken, vanuit het adagium ‘think big, start small, but start!’ (vgl, ‘jumping in’; Van den Berg, 2016; en zie ook [hoofdstuk 6](#)). Het begrip samen onderzoekend werken laat daarmee toe dat deelnemers zich kunnen ontwikkelen van samen werken naar (meer, beter) samen onderzoekend werken en collectief leren. MTL’s kunnen deze manier van werken initiëren en begeleiden en zo helpen voorkómen dat de waan van de dag tóch de overhand krijgt.

4.1.2 Elementen van samen onderzoekend werken

In ons project werkten betrokkenen bij een vraagstuk samen in ontwerpgroepen, begeleid door een MTL. Als belangrijke elementen van samen onderzoekend werken bepaalden we (op basis van de literatuur) de elementen van samen onderzoeken werken als ontwerpgroep, als weergegeven in Kader 3 (zie ook hoofdstuk 2). Hieronder lichten we deze aspecten verder toe.

KADER 3
ELEMENTEN VAN SAMEN ONDERZOEKEND WERKEN (ZIE OOK DEEL 2)

De ontwerpgroep
1. werkt vanuit een onderzoekende houding aan een praktijkvraagstuk rondom onderwijskwaliteit.
2. werkt kort-cyclisch en onderzoekend samen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit.
3. benut zowel praktijk- als wetenschappelijke kennis.
4. maakt gebruik van methoden en technieken uit de sociale wetenschappen.
5. betreft relevante belanghebbenden/actoren.
6. reflecteert op haar werkwijze en verbindt hieraan handelingsconsequenties.
7. draagt door haar werkwijze bij aan de onderzoekende cultuur en onderwijskwaliteit van zowel de organisatie als daarbuiten.
8. documenteert haar werkwijze.

In samen onderzoekend werken staat het werken aan een oplossing voor het praktijkvraagstuk altijd voorop. Samen onderzoekend werken is immers een middel tot een doel. Een praktijkvraagstuk dat participanten herkennen en bij voorkeur ook als urgent ervaren, motiveert om er samen aan te werken. Wanneer dit gebeurt vanuit een onderzoekende houding (zie onder meer Bruggink & Harinck, 2012; Van der Herik & Schuitema, 2016), zijn betrokkenen onder meer opmerkzaam, nieuwsgierig, bedachtzaam en kritisch (element 1 van samen onderzoekend werken). Het kan hierbij ook helpen om –als soort van vooronderzoek– de huidige situatie diepgaand te bestuderen (wat is hier aan de hand?), zonder dat betrokkenen meteen iets anders moeten gaan doen.

Bij kort-cyclisch werken (element 2) gaat het er om de cyclus van vraagverheldering (vooronderzoek), ontwerpen, uitproberen, gegevens

verzamelen, evalueren en herontwerpen in korte tijd te doorlopen, waarna nieuwe cyclus start. De cycli volgen elkaar verhoudingsgewijs snel op, bijvoorbeeld één per zes weken of drie maanden. Kort-cyclisch werken heeft overigens geen vast startpunt; het hoeft niet altijd bij vraagverheldering te beginnen. Soms kan het kleinschalig uitproberen en evalueren van een inspirerende aanpak die men elders heeft opgedaan, weer leiden tot kritisch kijken naar de eigen situatie en scherpstelling van het eigen vraagstuk. Kort-cyclisch werken heeft verschillende voordelen. Allereerst kunnen betrokkenen in korte tijd veel leren door beoogde oplossingen (‘prototypes’) in kleinschalige pilots uit te proberen en het effect ervan op studenten te observeren en te evalueren. In de praktijk wordt namelijk snel duidelijk of en in welke mate het prototype bijdraagt aan beoogde mechanismen en uitkomsten. Met andere woorden, ‘the proof of the pudding is in the eating’. Deze werkwijze helpt voorkomen dat er grote en/of langdurige experimenten worden opgetuigd die niet of niet volledig het beoogde resultaat opleveren, met alle mogelijke nevenschade van dien (denk aan tijdsverlies, demotivatatie van betrokkenen, en mogelijk schadelijke effecten van niet goed werkende interventies). Ten tweede helpt de aanpak met snel verkregen praktijkresultaten om het vraagstuk te concretiseren en aan te scherpen. Dit motiveert betrokkenen ook en daagt hen uit om tot een (nog betere) oplossing te komen.

Eén van de winsten van samen onderzoekend werken is dat er ook tijd kan komen om ‘op de schouders van reuzen’ te gaan staan, oftewel: gebruik te maken van inzichten uit de onderwijswetenschappen naast eigen praktijkkennis en -ervaring en/of die van anderen en andere scholen. We verwijzen naar deze combinatie van soorten kennis als ‘evidence-informed’ werken (element 3 van samen onderzoekend werken). Wetenschappelijke inzichten kunnen helpen om de staande praktijk beter te duiden (conceptualiseren). Daarnaast kunnen zij aanknopingspunten voor oplossingen aanreiken, die middels onderzoekend werken passend en werkend gemaakt kunnen worden in de eigen, specifieke praktijkcontext (concretiseren).

Omdat actieonderzoek een sterke handelingscomponent heeft, ligt het gevaar op de loer om het bij het handelen in de praktijk te laten. In goed actieonderzoek vindt echter net als in andere vormen van onderzoek het net genoemd literatuuronderzoek plaats, evenals methodisch-systematische gegevensverzameling, bijvoorbeeld over vraagstukken en de werkzaamheid van uitgetroefde oplossingen. Het methodisch-systematisch verzamelen van gegevens onderscheidt onderzoeken van opzoeken en uitzoeken (zie Munneke et al., in voorbereiding). Methoden en technieken vanuit de sociale wetenschappen vormen hierbij een essentiële toolkit (element 4 van samen onderzoekend werken).

Omdat het ontwikkelen en beproeven van praktijkoplossingen een systematisch en cyclisch proces is, is het van belang dat verzamelde gegevens bijdragen aan inzicht hoe ontwerpen kunnen worden verbeterd.

Het (beter) begrijpen van de werking in de praktijk ('hoe en waarom werkt deze aanpak (niet of nog niet zo goed)?') is daarom belangrijker dan louter vaststellen of een aanpak werkt. Daarmee is het verzamelen en interpreteren van kwalitatieve gegevens zeer relevant, naast het werken met kwantitatieve gegevens (vgl. Hbo-raad, 2006). Hbo-, 2006). Als eerder aangegeven is het essentieel om belanghebbenden te betrekken. Het gaat hierbij om heel de organisatie: verheldering en verbinding van ambities die op verschillende lagen in de organisatie bestaan (zie ook [hoofdstuk 5](#) over *alignment*), is van belang om te komen tot duurzame en passende oplossingen die door betrokkenen goed begrepen worden (element 5 van samen onderzoekend werken). Bij voorkeur zijn deze belanghebbenden vertegenwoordigd in de ontwerpgroep, maar dit is niet altijd (volledig) haalbaar. De ontwerpgroep heeft daarom de verantwoordelijkheid om belanghebbenden buiten de eigen groep te betrekken bij hun aanpak en oplossingen. De ontwerpgroep zou daarom per fase in het onderzoek moeten bekijken wie op welke manier aangehaakt zouden moeten zijn.

De participatieladder van Wilcox (1994) met informeren, bevragen, adviseren, co-creëren, meebeslissen, beslissingsmacht uitoefenen en zelfbeheer als manieren om te participeren, kan hierbij behulpzaam zijn. Zie Figuur 4 voor een voorbeeld hoe deze tool MTL's en ontwerpgroepen kan helpen om samen het gesprek aan te gaan over wie, wanneer en op welk moment aangehaakt moet zijn bij hun proces en de opbrengsten van samen onderzoekend werken, om voortgang te bevorderen. Voortgang kan betrekking hebben op het oplossen van het praktijkvraagstuk, het samen onderzoekend werken, collectief leren et cetera. De matrix kan natuurlijk worden aangepast aan een eigen context/situatie. Om te verhelderen wie er allemaal een rol spelen in het project kan de **Netwerk-analyse** zoals we die in ons eigen project ontwikkelden en gebruikten ook nuttig zijn.

FIGUUR 4
 VOORBEELD VAN EEN MATRIX OP BASIS VAN DE PARTICIPATIELADDER VAN WILCOX (1994) DIE KAN HELPEN OM MET ELKAAR IN BEELD TE KRIJGEN WIE, WANNEER EN OP WELKE MANIER AANGEHAAKT MOET ZIJN BIJ HET PROCES EN DE OPBRENGSTEN VAN SAMEN ONDERZOEKEND WERKEN

Nb. 1) informeren; 2) bevragen; 3) adviseren; 4) Co-creëren; 5) Meebeslissen; 6) Beslissingsmacht uitoefenen; 7) Zelfbeheer.

	Vraagstuk kiezen	Vraagstuk duiden	Prototype ontwerpen	Onderzoeksaanpak ontwerpen	Prototype uitproberen	Gegevens verzamelen	Gegevens analyseren/ interpreteren	Evaluëren	Reflecteren/ herontwerpen	Doorleren stimuleren
MTL										
Ontwerpgroep										
Deelnemer 1										
Deelnemer 2										
Deelnemer x										
Doelgroep										
Collega's/team										
Leidinggevend										
Teamleider										
Manager										
Schoolexternen										

Voor ontwerpgroepleden is het van tijd tot tijd ook goed om samen stil te staan bij de vraag h e men samen onderzoekend werkt (element 6 van samen onderzoekend werken). Reflectie op het proces van samen onderzoekend werken is een essentieel element van samen onderzoekend werken, omdat dit zal bijdragen aan de groei van onderzoekend vermogen van betrokkenen. Hieronder verstaan we het vermogen van professionals om vanuit een onderzoekende houding te werken, onderzoekskennis te benutten en kleinschalig praktijkonderzoek te doen (Andriessen, 2014; Van den Berg, 2016).

Meer uitgewerkt houdt dit in dat ze in staat zijn om:

- momenten in het werk waar te nemen en te verwoorden waar adequate (handelings)kennis ontbreekt;
- op basis van relevantie en context onderbouwd te beslissen hoe om te gaan met deze ontbrekende kennis;
- op een systematische, methodische manier een onderzoeksvraag te beantwoorden met een bij de context passende grondigheid; en
- het resultaat hiervan bruikbaar te maken voor de eigen beroepssituatie (zie Van der Velde et al., 2020).

Reflectie kan helpen om goede praktijken te benoemen en behouden, en ook om verbeterpunten te identificeren. In het laatste geval maakt men ook nadere procesafspraken. Zo kan de ontwerpgroep zich ontwikkelen in samen onderzoekend werken, zodat komende sessies en vraagstukken nog beter kunnen worden aangepakt. Wenkende perspectieven kunnen gevonden worden in literatuur en meetinstrumenten met betrekking tot samen onderzoekend werken, professionele leergemeenschappen et cetera, en natuurlijk ook de genoemde door ons opgestelde complete lijst elementen van samen onderzoekend werken ([Kader 3](#) en [deel 2](#)). Ontwerpgroepen kunnen hun status quo vergelijken met de geschetste ideaaltypische invullingen, van waaruit nieuwe ambities in de samenwerking kunnen ontstaan bij de betrokkenen. Instrumenten in ons project die hierbij kunnen ondersteunen zijn naast **Samen onderzoekend werken** ook de vragenlijsten **Activiteiten van mijn ontwerpgroep**, **Betrokkenheid bij onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit**, **Leeropbrengsten van de ontwerpgroep** en **De behangrol, werken aan en met casusverslagen**.

In het licht van het werken aan een meer onderzoekende en lerende organisatie kan het samen onderzoekend oplossen van het praktijkvraagstuk door de ontwerpgroep gezien worden als een kortetermijndoel. Door ook projecten rond andere vraagstukken te starten en te reflecteren op het samen onderzoekend werken, kan op termijn de onderzoekende cultuur in de onderwijsinstelling versterken (langetermijndoel; element 7 van samen onderzoekend werken). Voor het bevorderen van die onderzoekend cultuur is ook het betrekken van belanghebbenden en het overdraagbaar maken van inzichten van groot belang (element 8). Het gaat daarbij niet alleen om oplossingen overdraagbaar te maken (bijvoorbeeld naar docenten die ermee moeten werken), maar ook de aanpak van het proces en inzichten die daaruit voortkomen. Zo kunnen belangrijke 'geleerde lessen' worden vastgehouden, die inspirerend kunnen werken voor toekomstige ontwerpgroepen en bij toekomstige projecten. De vorm die men hiervoor kiest, moet vooral goed aansluiten bij de doelgroep die men wil informeren en/of activeren. Lijvige onderzoeksrapporten passen vaak niet. Men kan bijvoorbeeld denken aan onderzoeksposters, infographics, workshops, podcasts, kaartspelen et cetera.

4.2 De praktijk van 'onze' MTL's

Als omschreven in het intermezzo, onderscheiden we activiteiten van MTL's die passen bij een beginnende MTL en/of prille context en activiteiten die passen bij een ervaren MTL in een ervaren context. In Figuur 5 zijn de activiteiten met betrekking tot het begeleiden van samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen uitgelicht.

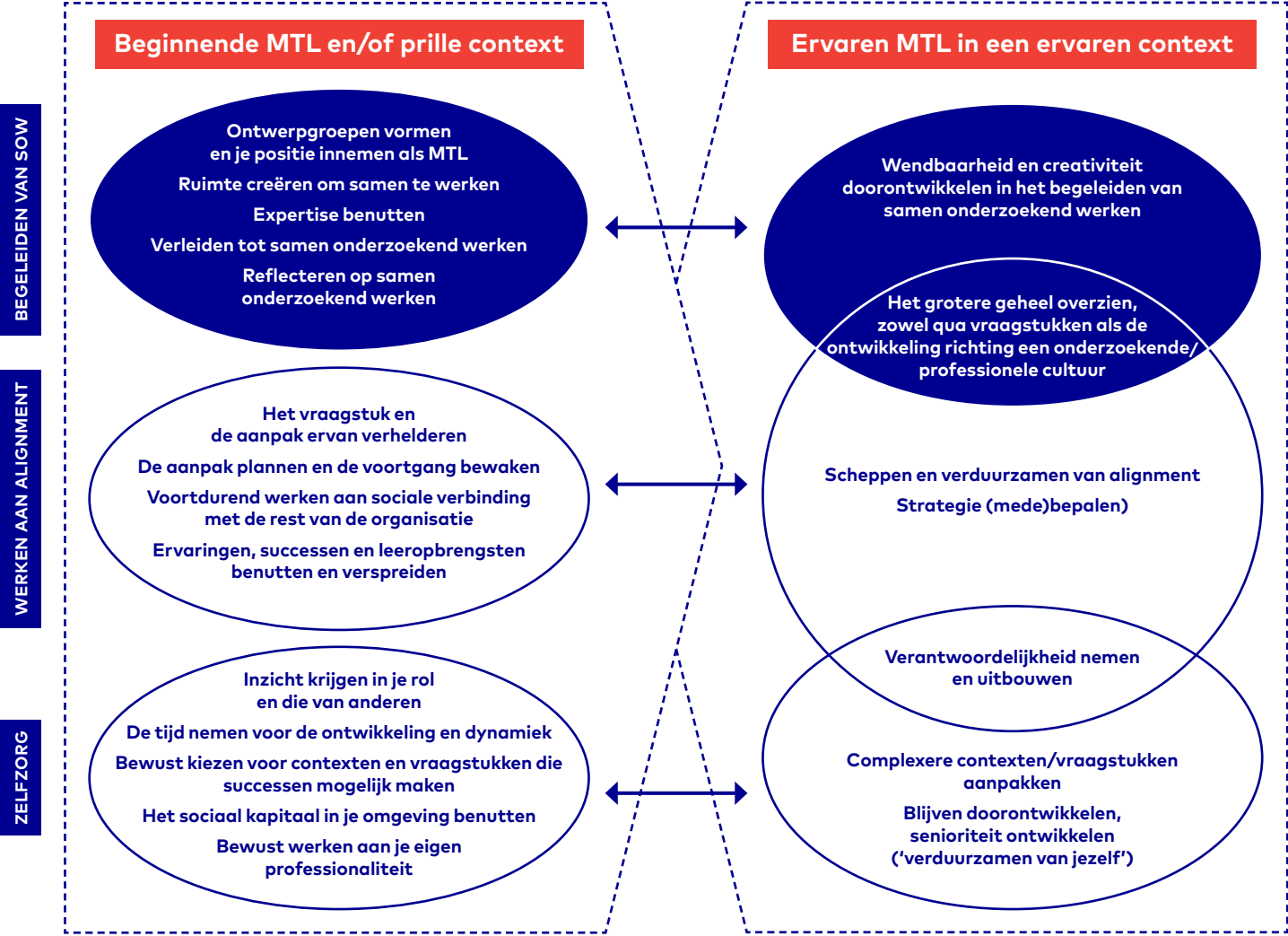
Zoals de figuur laat zien zou je volgens ons consortium als beginnende MTL in je ontwerpgroep(en) vooral het samen onderzoekend werken moeten modelleren en scaffolden⁵, en tools en literatuur hierover moeten introduceren. Daarnaast is het van belang dat je goed zicht en greep houdt op het praktijkvraagstuk. Je bewaakt zo dat voor iedereen helder is *waartoe* men met elkaar aan het werk is.

Ook als je een meer ervaren MTL bent, blijven deze zaken van belang. Echter, in ons onderzoek zien we dat je als ervaren MTL gaandeweg steeds wendbaarder wordt en meer creativiteit ontwikkelt in het begeleiden van samen onderzoekend werken. Je durft dan bijvoorbeeld een zekere vrijheid te pakken in de onderzoeksmethodiek door onder andere de onderzoekstaal beter te laten aansluiten bij de context van je ontwerpgroep.

Ook kun je als ervaren MTL meer oog ontwikkelen voor de bredere bijdrage van de ontwerpgroep aan de ontwikkeling van de onderwijsinstelling als geheel. Daarmee bedoelen we dat je gaat zien hoe het praktijkvraagstuk dat jullie aanpakken niet alleen speelt in het hier en nu en in de specifieke context van de ontwerpgroepleden, maar past in de langere ontwikkelings- of beleidslijnen gericht op duurzame onderwijsverbetering, en op een onderzoekende en lerende schoolcultuur. Voorwaarde voor dit laatste is natuurlijk wel dat deze ontwikkelingen of beleidslijnen (tenminste in ambitie) in de organisatie aanwezig zijn. Als dit niet het geval is, dan kun je als MTL proberen deze ambitie aan te wakkeren, maar ook een organisatie ontgroeien (zie ook [hoofdstuk 6](#) over zelfzorg als MTL).

⁵ Scaffolding (scaffold = steiger) houdt in dat er ondersteuning wordt geboden die net boven het niveau van de lerende ligt, zodat deze een niveau hoger komt en vervolgens de begeleiding geleidelijk aan kan worden afgebouwd (Van de Pol et al., 2010).

FIGUUR 5
ACTIVITEITEN VAN MTL'S TEN AANZIEN VAN HET BEGELEIDEN VAN SAMEN
ONDERZOEKEND WERKEN (SOW) IN ONTWERPGROEPEN, GEDIFFERENTIEERD
OVER ACTIVITEITEN PASSEND BIJ EEN BEGINNENDE MTL EN/OF PRILLE CONTEXT
EN ACTIVITEITEN PASSEND BIJ EEN ERVAREN MTL IN EEN ERVAREN CONTEXT



De interventies die uit ons onderzoek naar voren komen (verkregen uit eigen ervaringen van MTL's of reflecties achteraf) ten aanzien van het begeleiden van samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen laten zich categoriseren in de volgende thema's:

1. ontwerpgroepen vormen en je positie innemen als MTL
2. ruimte creëren om samen te werken
3. expertise benutten
4. verleiden tot samen onderzoekend werken
5. reflecteren op samen onderzoekend werken

We lichten deze thema's hieronder toe. Daarbij noemen we het onderscheid tussen beginnend en ervaren niet meer, tenzij een interventie nadrukkelijk alleen voor een van de twee categorieën geldt. De verwijzingen naar de stellingen betreffen de stellingen zoals opgenomen in de lijst in het Intermezzo voorafgaand aan het huidige hoofdstuk.

4.2.1 Ontwerpgroepen vormen en je positie innemen als MTL

Als MTL kun je de initiator zijn van een ontwerpgroep en daardoor meteen in de voortrekkersrol komen. Echter, soms bestaat je (ontwerp) groep al, bijvoorbeeld als de ontwerpgroep en een opleidingsteam samenvalt of als een praktijkvraagstuk wordt opgepakt door een reeds bestaande werkgroep waaraan je wordt toegevoegd. Wanneer deze bestaande groepen al een trekker hebben (bijvoorbeeld een teamleider), kan het helpend zijn om als MTL je te gaan positioneren als mede-trekker (stelling 22). De samenwerking met zo'n teamleider kan heel krachtig 'bondje' zijn om de ontwerpgroep te activeren. Wanneer een ontwerpgroep nieuw is of de ontwerpgroepleden elkaar nog niet goed kennen, kunnen informele activiteiten gericht op groepsvorming, zoals samen wandelen, lunchen, borrelen heel waardevol zijn om de sfeer en harmonie in de groep te bevorderen, waardoor betere resultaten kunnen worden geboekt (stelling 44). Ook kun je verhelderende activiteiten organiseren rond de inhoud van het praktijkvraagstuk wanneer er binnen de ontwerpgroep onvoldoende gezamenlijk kennis is over het praktijkvraagstuk. Je kunt bijvoorbeeld gezamenlijk literatuur bestuderen (bijvoorbeeld via de Kennisrotonde), op werkbezoek gaan naar 'good practices', en inspiratiesessies of workshops organiseren (stelling 65). Ook kun je als MTL een actieve rol vervullen om externe kennisbronnen op een laagdrempelige manier aan te boren (stelling 34).

4.2.2 Ruimte creëren om samen te werken

Een belangrijke voorwaarde om tot samenwerking te komen is dat de ontwerpgroepleden elkaar regelmatig kunnen ontmoeten. Via spontane contactmomenten zal dit vaak niet lukken. Als MTL kan het goed zijn om (bijvoorbeeld in overleg met een teamleider) een startbijeenkomst te organiseren om afspraken te maken en (vervolg)acties in te plannen (stelling 56; zie ook [hoofdstuk 5](#)).

Het zal vaak voorkomen dat de condities om tot samenwerken te komen suboptimaal zijn. Je zult je als MTL moeten realiseren dat je soms eerst initiatieven zal moeten ondernemen om goede voorwaarden te realiseren. Deze activiteiten horen mogelijk niet tot je (directe) takenpakket, maar zijn toch nodig om het project voortgang te laten vinden en je ontwerpgroepleden gemotiveerd te houden (stelling 60; zie ook [hoofdstuk 5](#)).

Ook wanneer de tijd en ruimte om samen te werken er in principe zijn, kun je als MTL ervaren dat je project zich voltrekt in een turbulente praktijk waardoor je je collega's niet altijd (mentaal) aangehaakt krijgt. Begripvolle begeleiding in de vorm van meebewegen, ruimte bieden en grenzen bewaken kan dan helpen. Dit is dus niet alleen van belang bij ontwerpgroepen die tijdgebrek ervaren om samen onderzoekend te werken, maar ook bij andere verstorende situaties die zich kunnen voordoen in de ontwerpgroepen (stelling 32 en stelling 33). Je kunt bijvoorbeeld als MTL een rol pakken om een veilige (samen)werkomgeving te bevoor-



podcast
Stelling 22



podcast
Stelling 44



podcast
Stelling 65



podcast
Stelling 34



podcast
Stelling 56



podcast
Stelling 32



podcast
Stelling 33

ren opdat alle belangrijke zaken bespreekbaar zijn, wanneer dit nodig is. Democratische gesprekstechnieken kunnen borgen dat alle betrokkenen gehoord kunnen worden. Een voorbeeld hiervan is de nominale groeps-techniek (zie Migchelbrink, 2016). Ook strategische samenwerking met leidinggevendenden kan hierbij helpen (stelling 9).

4.2.3 Expertise benutten

Als MTL moet je goed zicht houden op de benodigde expertise voor de ontwerpgroep om samen onderzoekend te kunnen werken aan het praktijkvraagstuk. Ook kan het zeer waardevol zijn om goed zicht te hebben op de aanwezige expertise in (en buiten) je ontwerpgroep (het 'sociaal kapitaal'). Bijvoorbeeld LIO-stagiairs kunnen, mede in functie van hun opleiding, bepaalde onderzoeksactiviteiten ondernemen (stelling 35). Hetzelfde geldt bijvoorbeeld voor masterstudenten. Zij kunnen inzichten van buiten de onderwijsinstelling (denk aan literatuur, 'good practices' van andere scholen et cetera) inbrengen (stelling 54).

Daarnaast kan het waardevol zijn om zelf de inzet van expertise van buiten de onderwijsinstelling op te zoeken. Bijvoorbeeld als er behoefte bestaat aan verdere professionalisering rond de samenwerking met het bedrijfsleven ten behoeve van het oplossen van een praktijkvraagstuk, kunnen werksessies met een externe deskundige bijdragen aan professionele gesprekken over 'wat er werkt' in ieders context, zodat meer inzicht ontstaat in het vraagstuk en mogelijke oplossingen (stelling 50). Expertise van anderen in je netwerk benutten is overigens niet alleen goed voor het samen onderzoekend werken in de ontwerpgroep, het kan ook bijdragen aan alignment (zie hoofdstuk 5) en zelfzorg als MTL (zie hoofdstuk 6).

4.2.4 Verleiden tot samen onderzoekend werken

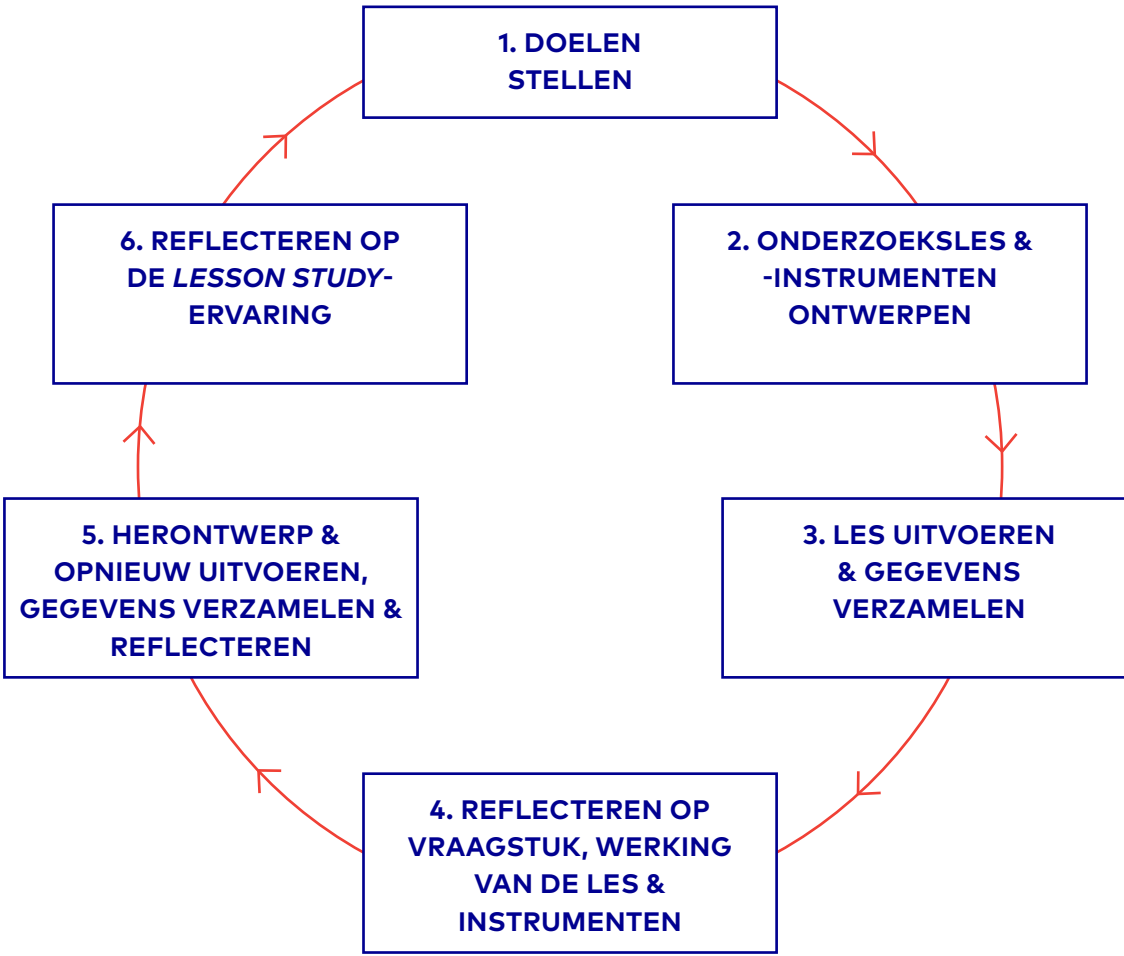
Veel van de inzichten die 'onze' MTL's als waardevol aanmerkten en die in het consortium en door de kritische vrienden zijn bevestigd, hebben te maken met het verleiden van de ontwerpgroepleden tot samen onderzoekend werken. Veel mbo-instellingen hebben nog weinig kennis en ervaring met samen onderzoekend werken. Het zit (nog) niet in de cultuur (zie Teurlings & Hermanussen, 2021). Brouwer et al. (2021) constateren bijvoorbeeld dat in de mbo-instellingen die in hun onderzoek participeerden, onderzoekend werken vooral werd begrepen "als vernieuwen en minder vaak als systematisch en cyclisch werken". Tevens werd onderzoekend werken vaker als een individuele dan als een collectieve activiteit opgevat. MTL's dienen hiermee goed rekening te houden en hun handelen hierop aan te passen.

De focus van ontwerpgroepleden en ook bij leidinggevendenden ligt nogal eens op het oplossen van het praktijkvraagstuk en minder op samen onderzoekend werken. Men heeft vaak weinig beeld bij wat het is en wat het kan brengen. Als betrokkenen weinig ervaring hebben met samen onderzoekend werken en/of het belang er niet van inzien,

doen MTL's er goed aan om het oplossen van het vraagstuk voor betrokkenen steeds op de voorgrond te zetten. Zo houden betrokkenen in beeld waartoe ze bij elkaar zijn gekomen: niet voor samen onderzoekend werken als zodanig, maar om een gedeeld (en urgent) praktijkvraagstuk te doorgronden en (duurzaam) op te lossen. Als ontwerpgroepleden weinig affiniteit hebben met samen onderzoekend werken, kan deze manier van werken ook beter 'bedekt' wordt geïntroduceerd (stelling 8). Als MTL zou je bijvoorbeeld wel onderzoekende activiteiten of opdrachten kunnen inbrengen, maar je hoeft ze niet als 'onderzoek' te benoemen. Via dergelijke opdrachten kunnen de ontwerpgroepleden ervaring opdoen en hopelijk ook gaandeweg de meerwaarde van samen onderzoekend werken gaan inzien (stelling 2).

Ontwerpgroepen met weinig ervaring met samen onderzoekend werken (maar die wel willen), kunnen baat hebben bij concrete verhelderende en structurerende handvatten en begeleiding/scaffolds van jou als MTL (stelling 31). Bijvoorbeeld een concreet stappenplan zoals Lesson Study (De Vries et al., 2016) kan zowel de ontwerpgroep als de (beginnende) MTL helpen om samen onderzoekend werken aan een concreet vraagstuk te realiseren (zie Figuur 6).

FIGUUR 6
VOORBEELD VAN EEN LESSON STUDY CYCLUS



podcast
Stelling 8



podcast
Stelling 2



podcast
Stelling 50

Als MTL kun je er goed aan doen om verschillende stappen expliciet in de tijd uit te zetten, zodat betrokkenen een helder beeld krijgen van wat zij gedurende het project kunnen verwachten (stelling 15). Een stappenplan passend bij onderzoekend werken kan houvast bieden aan een ontwerpgroep, ook als het vraagstuk waaraan men werkt een op voorhand onbekende uitkomst heeft. In ons consortium constateerden we dat een indeling in stappen van diagnose, analyse, keuzes maken, doorvoeren en terugkijken ertoe kan leiden dat er een gezamenlijk beeld van de uitkomst ontstaat met een aanjagende werking op de innovatie (stelling 68).

Als MTL kun je verder bepaalde onderzoekende vaardigheden (bijvoorbeeld 'vragen stellen' of 'feedback geven') toelichten en doelgedrag modelleren (stelling 61). Hoewel ervaren ontwerpgroepen vaak meer zelfstandig aan de slag kunnen, blijven het verhelderen van te zetten stappen, planningen en het scaffolden van doelgedrag relevant (stelling 39).

4.2.5 Reflecteren op samen onderzoekend werken

Wanneer ontwerpgroepleden weinig ervaring en mogelijk ook weinig interesse hebben in samen onderzoekend werken, kun je als MTL het best beginnen met interventies die dicht liggen bij het oplossen van het vraagstuk en de reflectie op het proces nog even achterwege laten (stelling 64). Met andere woorden: richt je eerst op zaken als het samen verkennen en duiden van het praktijkvraagstuk en het samen ontwerpen van mogelijk effectieve oplossingen. Als de ontwerpgroep enige tijd onderweg is en men wellicht ook meer beeld en affiniteit met samen onderzoekend werken heeft opgebouwd (al dan niet onder die noemer), kan deze reflectie op het proces van samen onderzoekend werken in beeld komen.

Er zijn tal van kaders en instrumenten die ontwerpgroepleden kunnen helpen om hun eigen handelen aan te spiegelen en nieuwe gezamenlijke ambities te formuleren ([zie paragraaf 4.1](#)). Het kan echter zo zijn dat de vorm en taal van (inhoudelijke relevante) instrumenten (en hun onderliggende theorie met betrekking op vraagverheldering, ontwerp en procesevaluatie) niet aansprekend of inzichtelijk zijn voor de ontwerpgroepleden. Bijvoorbeeld als instrumenten veel jargon bevatten en individueel schriftelijk moeten worden ingevuld voordat een gezamenlijk gesprek gevoerd wordt, past dat niet bij een context die erg gericht is op handelen. Je kunt dan als MTL zo'n instrument passend maken (stelling 62) of op zoek gaan naar andere manieren (werkvormen) om de inhoud wel bespreekbaar te maken (stelling 6). Om als MTL dergelijke werkvormen te vinden of te maken en vervolgens in te zetten ('didactiseren'), kunnen je vaardigheden als ervaren docent goed van pas komen!



podcast
Stelling 15



podcast
Stelling 39



podcast
Stelling 6

4.3 Eerste reflecties

In paragraaf 4.1 bespraken we hoe de vertraging die samen onderzoekend werken biedt, bijdraagt aan betere doorgronding van vraagstukken en duurzamere oplossingen. Dit geldt op de schaal van ontwerpgroepen maar ook op die van de (lerende) organisatie als geheel. MTL's kunnen een belangrijke rol spelen om samen onderzoekend werken te initiëren, te begeleiden en te borgen. De instrumenten die we in ons project hebben ontwikkeld en (andere) reflectietools kunnen hen daarbij helpen.

De praktijk van onze MTL's laat zien dat ze vaak veel moeite moeten doen om samen onderzoekend werken te 'verkopen' als geëigende weg om aan praktijkvraagstukken te werken. Ook aanzetten tot reflectie door de ontwerpgroep op het proces van samen onderzoekend werken is lastig en vraagt improvisatievermogen van MTL's.

Onze MTL's rapporteren vooral betekenisvolle voorwaardenschepende activiteiten. Zo formeren ze ontwerpgroepen en werken ze met de groepsleden aan groepsvorming, expliciteren ze de benodigde kennis en expertise van de deelnemers met betrekking tot (het werken aan) het praktijkvraagstuk, zorgen ze voor professionele ontwikkeling hierin, verdelen ze rollen en vullen ze hun eigen rol in. Daarnaast benadrukken zij het belang om begripvol mee te bewegen met de (beperkte) ervaring van betrokkenen met praktijkonderzoek en met hun onderzoeksopvattingen. MTL's introduceren samen onderzoekend werken daarom vaak in bedekte termen, scaffolden en modelleren zij het en houden ze het vizier van betrokkenen vooral op het oplossen van het praktijkvraagstuk.

We kunnen concluderen dat MTL's zich vaak zeer flexibel en adaptief moeten opstellen om de ambitie van samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken voor het voetlicht te krijgen. Deze benodigde wendbaarheid doet een stevig beroep op hun competentie om collectief leren door de ontwerpgroepleden te begeleiden, en ook op hun onderzoekscompetentie.

De praktijkvraagstukken die onze MTL's met hun ontwerpgroepen hebben aangepakt ([zie ook hoofdstuk 3](#)) zijn soms moeilijk onderzoekbaar (zeker in korte cycli van uitproberen, gegevens verzamelen, interpreteren en herontwerpen) om (één van de) volgende redenen:

- ze zijn zeer breed geformuleerd ('pedagogisch-didactisch handelen van docenten', 'zelfregulatie van studenten');
- hebben een ver-gelegen of onduidelijk afgebakende beoogde uitkomst ('minder uitval', 'studierendement');
- de beoogde uitkomst is eerder een middel dan een doel als je het vanuit het leren van studenten bekijkt ('hybride onderwijs', 'digitalisering').

Het lijkt erop dat de fase van vraagarticulatie (uitmondend in een gedragen plan voor samen onderzoekend werken aan een praktijkvraagstuk) meer aandacht zou mogen krijgen, voordat men aan het ontwerpen slaat. Zoals we in [paragraaf 4.1.1](#) aangaven, wordt deze fase vaak onvoldoende grondig aangepakt. Dit is problematisch omdat juist de uitkomst van een goede vraagarticulatie (vooronderzoek) het fundament vormt van een (hoofd)onderzoek met een passende focus.

Ook zagen we soms dat de leden binnen één ontwerpgroep elk met een eigen beoogde uitkomst binnen een gedeeld breed thema werkten. Dit kan de samenwerking compliceren. Ook zagen we soms een te snelle wisseling van praktijkvragen in verhouding tot de complexiteit ervan (per projectjaar een ander vraagstuk). Dit kan verdieping in de weg staan.

Doordat MTL's samen onderzoekend werken vaak in bedekte termen introduceren (omdat explicieter in hun context nadelen heeft), is het ook lastig om hier met elkaar op te reflecteren en komt ook het documenteren van de werkwijze niet goed van de grond. Deze twee aspecten van samen onderzoekend werken (element 6 en 8) zijn het verst verwijderd van het ontwerpen en uitproberen van ontwerpen in de (les) praktijk. Maar zoals eerder aangegeven, het reflecteren op de werkwijze is wel belangrijk om met elkaar te kunnen groeien richting een onderzoekende cultuur. Het vastleggen van proces en opbrengsten kan een belangrijke functie hebben in doorbouwen op elkaars ervaringen en het tastbaar maken van je opbrengsten, waar leidinggevend en heel gevoelig voor kunnen zijn. Dit is zeker van belang voor de verdere benutting van de opgedane inzichten en voor het opzetten van vervolgprojecten.

In de onderwijsinstellingen van onze MTL's ligt de focus vaak op het opleveren van oplossingen of ontwerpen die aan zekere ontwerpeisen moeten voldoen. Mede hierdoor zetten MTL's niet steeds maximaal in op alle acht elementen van samen onderzoekend werken. In hun context zijn bepaalde elementen passend of gewenst en andere minder; de MTL's lijken te doen wat in hun ogen past en laten weg wat (nog) niet past. Dat laatste kan echter wel een wenkend perspectief zijn en veronderstelt de (verdere) ontwikkeling van een lerende organisatie/onderzoekscultuur.

Hoe leeg of vol is nu het glas? In het licht van de complexiteit van de context van de MTL's zijn de resultaten die onze MTL hebben geboekt in het realiseren van de dialoog en de samenwerking tussen mbo-docenten met betrekking tot onderwijskwaliteit passend. Deze geboekte winsten zijn in de mbo-context extra relevant omdat hier het onderwijs heel expliciet een teamverantwoordelijkheid is, en dus afstemming en gezamenlijkheid nadrukkelijk vereist zijn.

Referenties

- 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.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch Relevant én Methodisch Grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Hogeschool Utrecht.
- Brouwer, P., Doppenberg, J., Boersma, A., Wagemakers, S., & Van Batenburg, E. (2021). *Onderzoeks(ver)richtingen in de praktijk van de mbo-docent*. Eindrapport NRO. Den Haag: NRO.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren, wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Garant.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization studies*, 29(3), 393-413.
- Eelderink, M. (2020). *Handboek Participatief Actieonderzoek. Samen bouwen aan een betere wereld*. SWP.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Taylor & Francis.
- Hbo-raad (2006). Eindrapportage programmalijs masters.
- Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP.
- Munneke, L., Rozendaal, J. S., & Van Katwijk, L. (in voorbereiding). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Boom.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Boom | Lemma.
- Rozendaal, J. S., Van den Berg, N., & Van Doesum, K. (2019). Expliciteren van co-creatie opbrengsten. *KWALON*, 24(2), 25-33.
- Teurlings, C., & Hermanussen, J. (2021). *Leren en werken in onderwijsteams*. Onderwijskennis.
- Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Boom | Lemma.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. Stoas|Vilentum.
- Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). *Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag*. Kennisrotonde
- Van den Herik, M., & Schuitema, A. (2016). *Een onderzoekende houding*. Couthinho.
- Van der Velde, M., Munneke, L., Jansen, P., & Dijkers, J. (2020). *Onderzoekend vermogen in de praktijk*. Concept uitgeefgroep.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2021). *Actieonderzoek. Principes en onderzoeksmethoden voor participatief veranderen*. Van Gorcum.
- Wilcox, D. (1994). *The Guide to Effective Participation*. Verkregen op 7 februari 2020 via <http://ourmuseum.org.uk/wp-content/uploads/The-Guide-to-Effective-Participation.pdf>
- Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische Studiën*, 2015(92), 131-148.

5

Alignment: zoeken naar verbindingen binnen de organisatie

In dit hoofdstuk gaan we in op de verbindende rol die MTL's binnen hun organisaties hebben bij het samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken over onderwijskwaliteit. Hoe zoek, houd en ontwikkel je de verbinding met collega's, opleidingsteams en leidinggevenden, of met studenten van je opleiding(en)? Of met andere projectgroepen of professionals van ondersteunende (staf)afdelingen, zoals kwaliteitzorg-medewerkers, HR-functionarissen, ICT-ondersteuners en roostermakers (Teurlings & Hermanussen, 2021). Hoe kun je zorgen dat deze actoren elkaar de ruimte geven voor samen onderzoekend werken en elkaar gaan versterken in het proces van kwaliteitsverbetering?

Het is goed je te realiseren dat veel van deze actoren uit je interne netwerk invloed uitoefenen op je werk en op dat van je ontwerpgroep. Die invloed kan bewust of onbewust zijn, bedoeld of niet, bevorderend of hinderend. Omgekeerd hebben jij en je ontwerpgroep mogelijk positieve of juist negatieve invloed op anderen in de organisatie. Dit geldt in de eerste plaats natuurlijk voor jullie mbo-studenten, aangezien jullie praktijkvraagstuk (als het goed is) verband houdt met onderwijskwaliteit. Er is dus nadrukkelijk sprake van wederkerigheid, van geven en nemen, van terugkoppelen, en mogelijk van samen leren en problemen oplossen.

Het hoort bij je rol als MTL om het interne netwerk zodanig met het werk van je ontwerpgroep te verbinden, dat het bijdraagt aan het samen onderzoekend werken aan jullie praktijkvraagstuk en aan de onderwijskwaliteit in het algemeen.

In dit hoofdstuk richten we ons op de vraag hoe de intern-verbindende rol van MTL's het beste ten goede komt aan samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken. De opbouw is vergelijkbaar met die in [hoofdstuk 4](#). Eerst gaan we verdiepend in op beschikbare inzichten uit onderzoek, daarna bespreken we de resultaten van ons onderzoek aan de hand van stellingen die we uit twee jaar samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken hebben gedestilleerd. We sluiten af met een eerste reflectie op dit thema.

5.1 Theoretische verdieping

Als MTL ben je een belangrijke bruggenbouwer tussen de ontwerpgroep en de leden van het bredere interne netwerk. Iedereen uit dat interne netwerk heeft zo zijn (kern)taken, denk daarbij bijvoorbeeld aan (samen met het werkveld) onderwijs ontwikkelen en uitvoeren, (samen met lerarenopleidingen) aankomende docenten opleiden, collega's verder professionaliseren, teams aansturen, gebouwen beheren, ondersteunen bij ict-zaken.

Ook studenten en studentgeledingen maken onderdeel uit van je intern netwerk. Het hoort bij je rol als MTL om te zoeken naar verbindingen met deze netwerkleiden en te zorgen dat ze elkaar in hun werk gaan versterken. Als jij en je ontwerpgroep verbindingen zoeken met studenten, dan zoeken jullie verbindingen met hun leerproces en met de wijze waarop dat leerproces van studenten daarbij het best kan worden ondersteund (zie Teurlings & Uerz, 2009). Die verbindingen dragen eraan bij dat het praktijkvraagstuk is gericht op het bevorderen van onderwijskwaliteit.

Het voortdurend zoeken naar koppelingen tussen en binnen verschillende organisatielagen naar een (voorlopig werkbare) balans tussen ruimte en regels, tussen openheid en geslotenheid, tussen variatie en eenvormigheid heet ook wel **alignment** (zie bijvoorbeeld Frissen et al., 2016). We zien alignment daarmee dus als blijvende dynamiek en niet als een te bereiken eindtoestand waarin er vaste overeenstemming bestaat tussen actoren of activiteiten (Frissen et al., 2016) of van strategie, processen, klanten en medewerkers (Blomme, 2012; Labovitz & Rosansky, 1997). Het gaat erom krachtige koppelingen en feedbackloops tussen de lagen in en onderdelen van de organisatie te bewerkstelligen (Den Boer et al., 2011), zodat deze lagen en onderdelen elkaar gaan ondersteunen en/of versterken.

In dit hoofdstuk richten we ons op alignment als sociaal proces⁶ binnen de schoolorganisatie (het intern netwerk van jou als MTL en van je ontwerpgroep). Als MTL heb je een rol in het begeleiden (en waar nodig initiëren en aanjagen) van dit proces van alignment. We bespreken achtereenvolgens verticale en horizontaal alignment, samen onderzoekend werken 'op de kaart zetten' en tot een werkbare overeenstemming komen, en het benutten en versterken van sociaal kapitaal.

⁶ We richten ons dus niet op de te bereiken stabiele overeenstemming van bijvoorbeeld de leeruitkomsten, leeractiviteiten en de toetsing (constructive alignment; Biggs & Tang, 2011), of van bijvoorbeeld de leeromgeving, groeperingsvorm, lesmaterialen, docentrollen (zie het curriculaire spinnenweb; Van den Akker, 2003).

5.1.1 Alignment kan zowel verticaal als horizontaal zijn

Er is sprake van verticaal alignment als ontwerpgroepleden hun werkzaamheden gaan afstemmen met de strategie van de organisatie en het management en andersom. Allebei willen ze iets, en wat gaat dan helpen om in goed overleg gezamenlijk aan de slag te kunnen? In het algemeen helpt het als ontwerpgroepleden aansluiting kunnen en mogen zoeken bij wat ze (samen) zelf belangrijk vinden: hun eigen ambities en concerns (zie ook Den Boer et al., 2011), zodat ze zelf invulling mogen en kunnen geven aan hun opdracht. Het helpt ook om die professionals in de ontwerpgroep op te nemen, die zich verbonden voelen met het praktijkvraagstuk of die voor het oplossen ervan van toegevoegde waarde zijn. Dat vergroot het eigenaarschap bij de ontwerpgroepleden. Daarnaast helpt het om de werkzaamheden af te stemmen op de mogelijkheden en inzichten van de ontwerpgroepleden. Dit is onontbeerlijk om tot creatieve oplossingen van het praktijkvraagstuk te komen.

Er is sprake van horizontaal alignment als ontwerpgroepen (binnen de gestelde kaders) hun werkzaamheden afstemmen met bijvoorbeeld andere collega's (in andere ontwerpgroepen, projectgroepen of opleidingsteams) en met studenten of werkveldpartners. Dit afstemmingsproces is zeker belangrijk bij ontwerpgroepen die directe betrokkenheid en inzet van verschillende opleidingsteams nodig hebben om onderzoekend aan hun praktijkvraagstuk te kunnen werken. Dit is bijvoorbeeld het geval bij ontwerpgroepen die een ontwerp voor een lesplan, voor een leertraject of voor stages ontwikkelen dat door andere opleidingsteams in de praktijk zou moeten worden ingezet.

Als MTL is het dan goed om te bezien wanneer het passend en noodzakelijk is om ook die opleidingsteams zelf te betrekken. Soms volstaat het om (leden van) opleidingsteams te informeren of te consulteren, of om docenten uit de opleidingsteams actief te ondersteunen om het ontwikkelde ontwerp in te zetten. Soms ook is het beter om gezamenlijk beslissingen te nemen om het onderzoekend werken aan het praktijkvraagstuk in gezamenlijkheid (in co-creatie) op te pakken (zie bijvoorbeeld ook de passage met betrekking tot de participatieladder van Wilcox (1994) in [hoofdstuk 4](#)).

5.1.2 Onderzoekend werken op de kaart zetten en tot een werkbare overeenstemming komen

Als MTL heb je een rol om het proces van alignment te begeleiden; het voortdurend zoeken van verbinding met anderen in het netwerk. Dit betreft ook het samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken. Die verbindende rol is (nog) geen sinecure, en daar dien je je bewust van te zijn. Samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken (SOW) is immers (nog) niet overal gemeengoed in het mbo en ook niet bij alle praktijkvraagstukken en in alle situaties noodzakelijk, wenselijk of al mogelijk (zie Teurlings & Hermanussen, 2021).

Het kan dus zo zijn dat voor belanghebbenden binnen het interne netwerk samen onderzoekend werken 'nog ver van hun bed is'. Mogelijk bestaan er ook verschillende beelden en verwachtingen van onderzoek doen (zie ook het instrument '**Zicht op visies op goed onderzoek**' in deel 2 van dit boek), die elkaar tegenspreken of tegenwerken. Sommige professionals brengen het onderzoek(end werken) bijvoorbeeld in verband met het inzetten van onderzoeksinstrumenten, of met beoordelen, verantwoorden of auditen. Anderen denken aan grootschalig vragenlijstonderzoek, of juist louter aan iets uitzoeken of uitproberen. Sommigen hebben een aversie tegen onderzoekend werken. Ze vinden dat het niet bij hun werkzaamheden horen, vinden het geen productieve methode om tot oplossingen te komen, of geven prioriteit aan andere zaken. Tevens is het niet altijd eenvoudig om handelingsconsequenties af te leiden uit resultaten van het onderzoekend werken en die dan vervolgens in praktijk te brengen. Het is goed om je je als MTL te realiseren hoe de leden van je intern netwerk hierover denken, welk perspectief zij aannemen, en hoe en waar positieve of negatieve invloed van uit kan gaan op jouw rol om onderzoekend werken te begeleiden.

Om het interne netwerk en de krachten daarin meer zichtbaar te maken voor jezelf, kun je als MTL het instrument **Netwerkanalyse** gebruiken (zie deel 2). Dit instrument geeft zicht op de spelers binnen de organisatie, en op de wijze waarop en mate waarin die spelers van invloed zijn op het samen onderzoekend werken aan jullie praktijkvraagstuk. Met het instrument kun je beredeneren welke actoren je er juist meer of minder bij zou kunnen of moeten betrekken of welke acties je zou kunnen ondernemen om daartoe het alignment in de organisatie te versterken.

Bij een groeiend alignment ten aanzien van samen onderzoekend werken verbeteren werkprocessen binnen de organisatie. Studenten, docenten, ondersteuners, leidinggevenden en bestuur werken vanuit een meer vergelijkbare ambitie aan praktijkvraagstukken, en ze gaan elkaar beter 'verstaan'. Er ontstaat dan mogelijk ook meer eenduidige taal rondom samen onderzoekend werken. Ontwerpgroepleden en netwerkleden vinden daardoor een beter werkbaar vorm om op een constructieve wijze aan de slag te gaan. Dit kan er ook aan bijdragen dat initiatieven, besluiten en activiteiten gericht op onderwijskwaliteit bottom up gevoed en in heel de organisatie gedragen worden.

Voor alignment is het niet noodzakelijk dat alle netwerkleiden overal precies hetzelfde over gaan denken, eenzelfde ambitie hebben en op identieke wijze te werk gaan. Dat is ook niet gewenst, want individuele professionals hebben ook professionele ruimte en autonomie nodig om hun werk goed te kunnen doen (vergelijk Van der Klink & Nieuwenhuis, 2017). Daarnaast is het niet altijd mogelijk of productief: sommige praktijkvraagstukken of contexten laten immers meer variatie en ruimte toe of vragen meer ruimte en creativiteit dan andere vraagstukken of contexten. Het is dus belangrijk om enerzijds ruimte te laten voor variatie

en anderzijds te streven naar eenduidigheid, regels en gedeelde opvatting over samen onderzoekend werken en het bevorderen van onderwijskwaliteit, afhankelijk van wat passend is. Het is belangrijk dat je je daar als MTL bewust van bent en er rekening mee houdt.

Om met deze diversiteit om te gaan, kan het helpen om met het ontwerpgroep nader te analyseren welke praktijkkwestie er eigenlijk speelt (zie Van den Berg & Teurlings, 2019; zie ook de **gespreksleidraad** in deel 2). Als MTL kun je hierbij nadrukkelijk het management, de studenten of andere collega's betrekken. In overleg kun je vervolgens bekijken hoe jullie gaan werken aan het oplossen van het praktijkvraagstuk.

Vervolgens kun je hiervoor met je ontwerpgroep een plan maken. In dit plan werk je dan uit waar aan gewerkt gaat worden ('het WAT'), maar ook hoe daar aan gewerkt gaat worden ('het HOE'), bijvoorbeeld door samen onderzoekend te werken en hoe dat er dan uitziet. Zo'n plan kan fungeren als een zogenoemde Tijdelijk Werkbare Overeenstemming (TWO; zie Wierdsma & Swieringa, 2017). Een TWO is een overeenstemming die op dat moment het meeste haalbaar is, en die door betrokkenen voldoende wordt gedeeld om gezamenlijk aan de slag te kunnen gaan, ervaringen op te doen en te evalueren.⁷

5.1.3 Sociaal kapitaal benutten en versterken

Alignment in de organisatie vraagt om voldoende sociaal kapitaal (Frisse et al., 2016): vermogens van betrokkenen om relaties te hebben en te benutten. Het vraagt om langdurige samenwerkingsrelaties en actieve inzet van betrokkenen (März et al., 2018), en zal vooral op de langere termijn rendement opleveren (zie Hargreaves & Fullan, 2012). Daarnaast kan een groeiend alignment zorgen voor versterking van deze vermogens.

In dit hoofdstuk verwijzen we specifiek naar de inzet en benutting van vermogens voor samen onderzoekend werken. We onderscheiden daarbij zowel individuele onderzoekende competentie als interpersoonlijke en organisatorische onderzoekende competentie (vgl. Verbiest, 2021).

De persoonlijke onderzoekscompetentie verwijst naar het onderzoekend vermogen van individuen, zoals het vermogen om actief, reflectief en kritisch kennis te kunnen (re)construeren, om gebruik te kunnen maken van actuele noties en inzichten uit wetenschap en praktijk, en om daarop voort te bouwen. Ook het kunnen uitvoeren van praktijk(gericht) onderzoek is hierbij van belang (Van den Berg, 2016).

Interpersoonlijke capaciteit verwijst naar gedeelde waarden en visies op leren en onderzoeken en op de rol van docenten daarbij. De leden van de ontwerpgroep en netwerken hebben bij voorkeur een gedeelde ambitie en praktijk om samen onderzoekend te werken en om gezamenlijk te leren uit opgedane ervaringen. Interpersoonlijke en organisatorische competentie is hierbij van belang en betreft het vermogen om collectief te leren en gedeelde praktijken binnen de ontwerpgroepen en netwerken te benutten.

⁷ Het opstellen van een TWO kan ook helpen betrokkenen die kritisch (blijven) staan tegenover het wat en het hoe over de streep te trekken. Je vraagt hen zich tijdelijk te scharen achter het huidige plan, met de belofte om na enige tijd dit plan samen weer kritisch te evalueren. Als MTL moet je deze belofte dan natuurlijk wel nakomen!

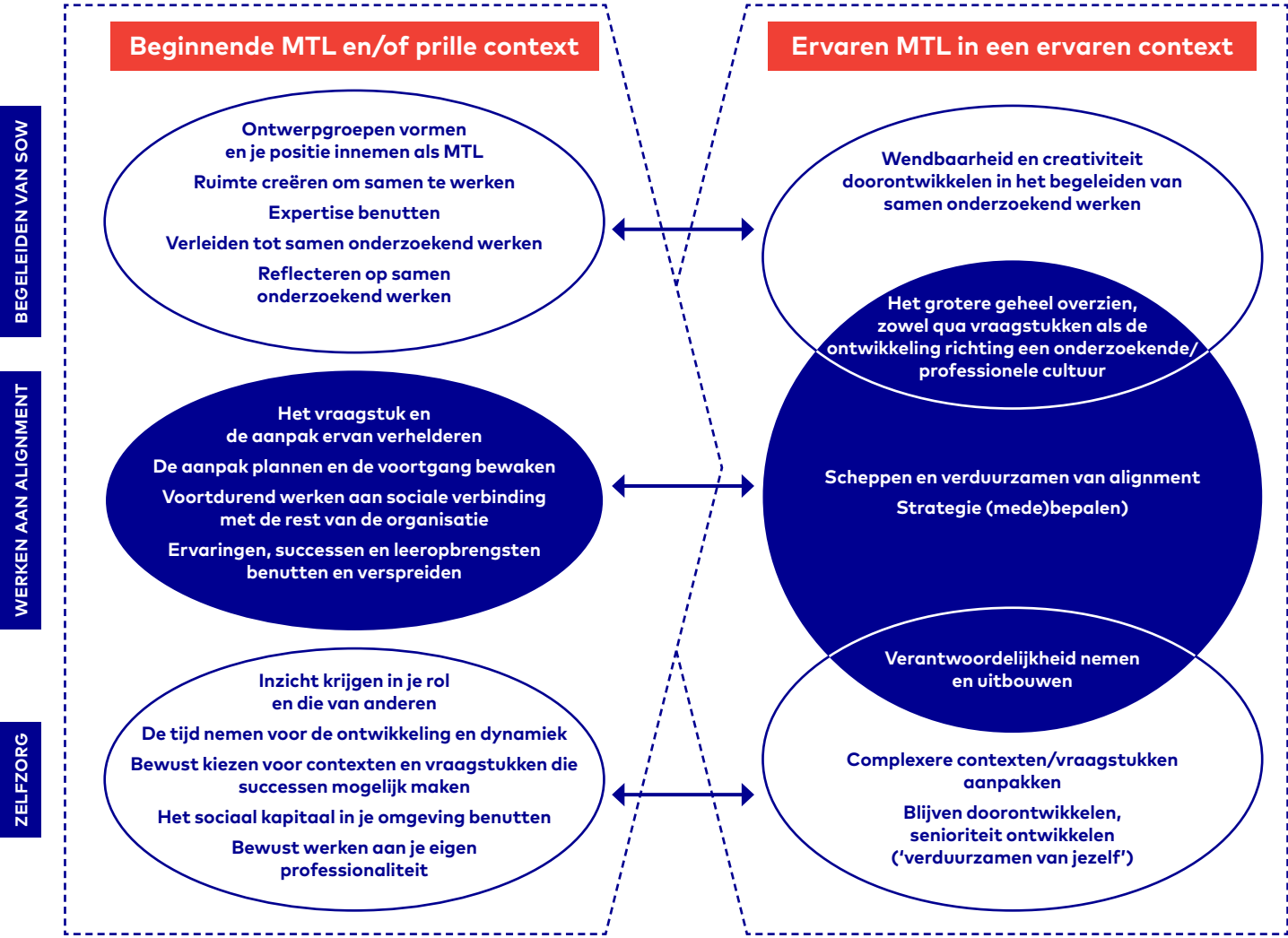
Tevens doet samen onderzoekend werken een beroep op de aanwezige organisatorische capaciteit. Het gaat dan ten eerste om ondersteunende structurele condities om de praktijk te kunnen onderzoeken en ervan te leren. Zo is het gunstig als ontwerpgroepleden voldoende tijd en (vrije) ruimte hebben om aan het oplossen van het praktijkvraagstuk te werken en ook om (liefst fysiek) bij elkaar te komen. Wanneer ontwerpgroepleden op eenzelfde locatie werkzaam zijn en elkaar op allerlei momenten snel kunnen vinden is dat meestal gunstig. Naast structurele condities betreft de organisatorische capaciteit ook een gedeelde kwaliteitscultuur (zie Wierda-Boer et al., 2017). Dit verwijst in het bijzonder naar een cultuur waarin er voldoende veiligheid en vertrouwen is om kennis te delen, om praktijken te onderzoeken en te verbeteren. Sterker nog: kennisdelen en kritisch onderzoekend werken zijn vanzelfsprekend geworden en worden niet meer ter discussie gesteld. Je zou dan ook kunnen spreken van een onderzoekscultuur (Ros et al., 2022). Ten derde gaat het bij organisatorische capaciteit om management dat de docenten ondersteunt en stimuleert, en die haar invloed en autoriteit met hen deelt.

De ervaring leert dat MTL's niet alleen een belangrijke rol kunnen vervullen in het benutten en verbinden van het sociaal kapitaal binnen de organisatie rond samen onderzoekend werken. Het is ook van belang dit sociale kapitaal in de organisatie blijvend duurzaam verder te versterken (Hargreaves & Fullan, 2012).

5.2 De praktijk van onze MTL's

Voor het versterken van alignment in de organisatie kunnen MTL's verschillende acties ondernemen. We zien hierbij ook accentverschillen in wat beginnende MTL's en/of MTL's in prille contexten kunnen doen en wat meer ervaren MTL's in meer ervaren contexten kunnen doen. Figuur 7 geeft dit in het kort weer; na de figuur volgt een toelichting, geïllustreerd met stellingen uit ons onderzoek.

FIGUUR 7
ACTIVITEITEN VAN MTL'S TEN AANZIEN VAN ALIGMENT, GEDIFFERENTIEERD
OVER ACTIVITEITEN PASSEND BIJ EEN BEGINNENDE MTL EN/OF PRILLE CONTEXT
EN ACTIVITEITEN PASSEND BIJ EEN ERVAREN MTL IN EEN ERVAREN CONTEXT



Voor alle MTL's is het belangrijk om te focussen op afstemming van het praktijkvraagstuk en de onderzoekende aanpak op de (potentiële) mogelijkheden en ambities van het ontwerpgroep. Dat vraagt alignment binnen de ontwerpgroep en tussen ontwerpgroep en leidinggevenden. MTL's kunnen zich daarbij het beste focussen op het werken aan (voor betrokkenen) heldere, haalbare, en afgebakende praktijkvraagstukken die aansluiten bij de mogelijkheden en werkpraktijken van de ontwerp-groepleden zelf. Hetzelfde geldt voor MTL's die werken met ontwerp-groepen voor wie het samen onderzoekend werken nog relatief nieuw en onbekend is.

Werkenderwijs kun je als MTL proberen het samen onderzoekend werken bij de ontwerpgroep (en bij leidinggevenden) op de kaart te zetten en in de praktijk te brengen. Hiermee vormt samen onderzoekend werken ook een belangrijke voedingsbodem voor leren en professionaliseren van professionals en teams (vergelijk Schenke et al., 2019). MTL's en hun ontwerpgroep kunnen zich het best richten op 'kleine' ervaringen en successen van samen onderzoekend werken en op het zichtbaar ma-

ken ervan aan anderen in de organisatie. MTL's kunnen er daarbij voor zorgen dat voldaan is/wordt aan de condities voor samen onderzoekend werken in de ontwerpgroep. Ook dit vraagt afstemming met leidingge-venden en met anderen in de organisatie. Dit betreft niet alleen condi-ties zoals tijd, middelen, ruimte, maar ook condities zoals psychologische veiligheid, openheid en steun bij het omgaan met onzekerheid.

Meer ervaren MTL's en meer ervaren ontwerpgroepen kunnen zich ook richten op meer complexe en ambigue vraagstukken. Dit zijn vraag-stukken waarbij verschillende belanghebbenden een rol spelen en waar-bij de oplossing en werkwijze niet bij voorbaat al gegeven zijn (zie Van den Berg, 2016). Soms zijn het vraagstukken die met de bestaande or-ganisatiestructuur eigenlijk niet duurzaam kunnen worden opgelost. De ontwerpgroep werkt daarbij bijvoorbeeld samen met een groter aantal andere partijen (opleidingsteams, kwaliteitszorg, bedrijfsleven et cete-ra). Sterker nog: de ontwerpgroep zal deze partijen ook 'mee moeten nemen' in de ontwikkelingen die ze doormaken.

Soms ervaren MTL's dan dat de bestaande structuur van samen-werking niet kan leiden tot het daadwerkelijk oplossen van het vraag-stuk en dat een andere gezamenlijke aanpak nodig is. Vaak helpt het dan om inhoudelijk hierover in gesprek te gaan met die partijen en 'jezelf aan tafel uit te nodigen'. Je wordt dan steeds meer mede-maker van de strategie en van de kaders. Je gaat meer werken aan strategieën om de ambities meer duurzaam te realiseren. De aandacht van de meer ervaren MTL's raakt daarmee steeds meer gericht op het voortbouwen op opgedane ervaringen, op het dóórontwikkelen en verduurzamen van SOW en op het verspreiden van ervaringen en opbrengsten ervan. Dit leidt daarmee tot bredere verspreiding en doorwerking van inhoudelij-ke opbrengsten in de organisatie (dóórwerken) als tot verder en dieper leren en onderzoeken (dóórleren).

Als MTL kun je op verschillende momenten werken aan het verster-ken van alignment in het samen met je ontwerpgroep onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken. We bespreken achtereenvolgens: het verhelderen van het vraagstuk en de aanpak, het plannen en bewaken van de voortgang, het werken aan sociale verbinding met de rest van de organisatie, en aan het benutten en verspreiden van ervaringen, succes-sen en leeropbrengsten.

5.2.1 Het vraagstuk en de aanpak ervan verhelderen

De mate waarin de opdracht van een ontwerpgroep gekaderd en afge-bakend is (bijvoorbeeld in termen van doelen/deliverables, werkwijzen, tijdpad), kan enorm verschillen. Ook de mogelijkheid of draagvlak voor of de noodzaak tot samen onderzoekend werken als aanpak kan ver-schillen. Sommige ontwerpgroepen zijn vooral gericht op het oplossen van het praktijkvraagstuk, zonder dat het samen onderzoekend werken mogelijk/noodzakelijk is of expliciet als gezamenlijke ambitie is geformu-leerd. Andere ontwerpgroepen hebben onderzoek doen of samen onder-

zoekend werken als expliciete opdracht van het management mee-gekregen. Soms is het louter een ambitie van de desbetreffende MTL, ontbreekt de steun van het management, en is het voor de ontwerp-groepleden nogal 'ver van mijn bed'. Weer een andere ontwerpgroep heeft helemaal nog geen opdracht of gezamenlijke ambitie geformuleerd en met het management afgestemd.

Als blijkt dat de opdracht voor de (beginnende) MTL of ontwerp-groep onvoldoende helder of afgebakend is, niet haalbaar is, of niet aansluit bij de wensen en ambities van de ontwerp-groepleden, dan zijn interventies van de MTL nodig om hier meer duidelijkheid over te krijgen en eigenaarschap bij de teams te ontwikkelen (stelling 21). Dan kan de ontwerp-groep concreet aan de slag gaan. Het kan helpen om met leidinggevend in gesprek te gaan of om andere betrokkenen of belanghebbenden te raadplegen. Gedurende de fase van vraagverheldering (of al daarvóór) kan het derhalve helpen om in overleg met het management actief op zoek te gaan naar een passend en haalbaar praktijk-vraagstuk, dat ook een meer onderzoekende aanpak mogelijk maakt. Wat ook een optie kan zijn is om een praktijkvraagstuk gezamenlijk zodanig te (her)formuleren dat een onderzoekende aanpak daar logischerwijs bij past.

Soms kun je als MTL strategische bondjes sluiten met collega's die op bepaalde niveaus meer invloed hebben dan jij (stelling 5). Dit kan zeker helpend zijn als je het lastig vindt om vraagstukken bij het management neer te leggen. Als je strategisch in gesprek wilt gaan met betrokkenen, zouden interventies vooral gericht moeten zijn op het zoeken naar verbinding, naar gedeelde waarden en eigenaarschap (stelling 10): waar vinden jullie elkaar wél, wat is al wel mogelijk? Waar zijn bijvoorbeeld raakvlakken te vinden met het beleid dat het management voorstaat, met de dagelijkse gang van zaken of met hun persoonlijke ambities? Hierbij kunnen ook veranderkundige inzichten of motivatietheorieën inzicht geven in hoe je dat kunt aanpakken.

Ook zijn interventies nodig als er onduidelijkheid over de aanpak bestaat of als de benodigde randvoorwaarden niet op orde zijn. Vaak helpt het om met ontwerp-groep en management een plan van aanpak te bespreken, en te bezien waar en hoe de ontwerp-groep daarbij samen onderzoekend gaat werken (stelling 43). Zo'n plan kan helpen om samen onderzoekend te blijven werken. Dit kan bijvoorbeeld een plan zijn om twee jaar lang actieonderzoek in te zetten met geplande bijeenkomsten, workshops en begeleiding. Zo'n plan kan het dan mogelijk maken om vorderingen tussentijds te monitoren, onderling en met het management te bespreken en zo mogelijk tussentijds al bij te sturen. Eén van onze critical friends wees in dit verband naar het fenomeen van 'de dolfijn' in plaats van 'een duikboot'. Het zijn termen die gebruikt komen binnen de werkwijze van Agile⁸, waarbij de dolfijn vooral de kort-cyclische manier van werken illustreert.



podcast
Stelling 5



podcast
Stelling 43

⁸
'Agile' is een beweging die ontstaan is in de software-ontwikkeling (https://en.wikipedia.org/wiki/Agile_software_development). Door deze Agile manier van werken zouden sneller betere prestaties bereikt kunnen worden. Empirische onderbouwing hiervan ontbreekt echter.

Als MTL kun je er ook op toezien dat aan belangrijke voorwaarden van samen onderzoekend werken is voldaan, zoals voldoende gedeelde tijd, financiële middelen en ruimten om elkaar te ontmoeten. Ook het bevorderen van een veilig werk- en leerklimaat behoort tot je rol als MTL.

Als de MTL en/of de ontwerp-groep daarbij gaandeweg tot de conclusie komt dat de projectaanpak of bestaande organisatiestructuur niet zal werken of niet daadwerkelijk tot een oplossing van het oorspronkelijk praktijkvraagstuk zal leiden, kan het zinvol zijn gezamenlijke gesprekken en *brainstorms* met sleutelfiguren in het management te organiseren. Dergelijke gesprekken moeten ruimte bieden voor een open professionele dialoog, zodat er gaandeweg een gezamenlijk inzicht ontstaat over welke aanpak nodig is (stelling 51). Dit zal vooral voor een ervaren MTL en/of ervaren ontwerp-groep van belang kunnen zijn.



podcast
Stelling 51

5.2.2 De aanpak plannen en de voortgang bewaken

Het kan MTL's en hun ontwerp-groepen helpen om met enige regelmaat hun plan van aanpak en de gevolgde werkwijze met het management te bespreken om samen onderzoekend werken voort te zetten (stelling 43). Zo houd je het management op de hoogte van de vorderingen van het project, en betrek je hen ook bij het samen onderzoekend werken.

Ook zul je (zeker als beginnend MTL) stagnaties in het werk van de ontwerp-groep moeten signaleren, zeker als die hinderen om tot een oplossing van het oorspronkelijke praktijkvraagstuk te komen. Mogelijk zijn belangrijke condities voor het werk niet op orde, en behoort het tot je rol om hierop actie te ondernemen. Je kunt ook in gesprek gaan met ontwerp-groep en teamleiding of andere belanghebbenden om het samen onderzoekend werken verder te begeleiden en faciliteren. Jullie kunnen dan (bijvoorbeeld samen met een extern deskundige) gezamenlijk nadenken over waar de ontwerp-groep staat, wat de ambitie is en welke werkwijze passend is. Zo kan er een gezamenlijke conclusie komen over hoe de ontwerp-groep verder kan en kunnen jullie daarop acties ondernemen (stelling 28 en stelling 57). Vooral een (beginnende) MTL in een prille context zou hierop de focus kunnen leggen.

Het werk kan ook stagneren doordat verantwoordelijkheden niet worden nagekomen. Ontwerp-groepleden houden zich bijvoorbeeld niet aan de afspraken, bijvoorbeeld door tijdgebrek, doordat de prioriteit bij het verzorgen van het onderwijs ligt of doordat opdrachten niet duidelijk waren. Een MTL kan daar het beste aandacht aan geven door dit te expliciteren en bespreekbaar te maken (stelling 3). Zo raakt de ontwerp-groep op de hoogte van ieders verantwoordelijkheden, kunnen barrières worden weggenomen, en verantwoordelijkheden worden herverdeeld en beter worden nagekomen. Je kunt als MTL daartoe bepalen waar dit het beste besproken kan worden en met wie, en haalbare oplossingen bedenken. Het kan helpen als je als MTL aangeeft aan welke randvoorwaarden moet worden voldaan om samen onderzoekend werken te bevorderen.



podcast
Stelling 43



podcast
Stelling 28



podcast
Stelling 3

5.2.3 Voortdurend werken aan de sociale verbinding met de rest van de organisatie

Als MTL heb je een verbindende rol tussen het werk van de ontwerpgroep en dat wat het management beoogt. Dit betekent enerzijds dat je als MTL informatie overdraagt vanuit het management naar de ontwerpgroep en dat je hier samen met de ontwerpgroep betekenis aan verleent. Het is ook aan jou als MTL om nieuwe inzichten en ontwikkelingen vanuit het management door te 'vertalen' naar de ontwerpgroep.

Anderzijds betekent je verbindende rol van MTL dat je het management voortdurend op de hoogte houdt van de voortgang van de ontwerpgroep. Je neemt daarbij het management ook mee in beslissingen die de ontwerpgroep heeft genomen. Het is hierbij vooral van belang om het management op de hoogte te houden van wat er speelt in het primaire proces. Daar ligt voor docenten vaak de urgentie en zij willen hierin ook graag gehoord worden. Hierbij kan het belangrijk zijn dat je als MTL bevordert dat het management (voor zichzelf en voor anderen in de organisatie) consequenties verbindt aan de werkwijze en ervaringen van de ontwerpgroep en aan de resultaten van het uitgevoerde onderzoek.

Dit vereist derhalve dat je als MTL zorgt voor een verbindende schakel wat betreft inhoud en communicatie, tussen waar de ontwerpgroep mee bezig is en wat het management doet (stelling 42), en ook met externen. Het kan hierbij helpen om te zoeken naar (effectieve en efficiënte) communicatievormen die zorgen voor eenduidige en heldere taal, voor inzicht, maar ook voor enthousiasme, interesse en medewerking. Te denken valt aan een poster, een filmpje, infographic of een kerstkaart met informatie over activiteiten of plannen van de ontwerpgroep of over jullie praktijkvraagstuk. Eventueel kunnen deze informatiebronnen via sociale media breder worden verspreid (stelling 46 en stelling 49).

Om samen onderzoekend werken mogelijk te maken is ook het belangrijk om als MTL vasthoudend te investeren in breed draagvlak daarvoor bij het management en bij ondersteuners. Dit kun je doen door goed naar ze te luisteren, door je in hun perspectief te verplaatsen en door ze actief te betrekken. Je zult ze voortdurend de procesgang van de ontwerpgroep moeten laten zien, ook al vind je mogelijk dat dat in eerste instantie niet nodig zou moeten zijn. Soms moet je hen informeren, soms overtuigen van het belang ervan, soms moet je andere 'taal' gebruiken dan voorheen gebruikelijk was. Zeker als er bij het management weerstanden bestaan, hoort het bij je rol om weerstanden om te buigen en voorwaarden voor samen onderzoekend werken te realiseren (stelling 13). Ook als je als MTL verwacht dat het management de voorwaarden voor professionalisering van docenten(teams) of meer specifiek samen onderzoekend werken wel kent, en je ervaart weerstand, dan kun je het best vasthoudend investeren in breed draagvlak voor bij het management en ze actief betrekken bij samen onderzoekend werken. Dit geldt ook als leidinggevenden vooral geïnteresseerd zijn in de oplossing



podcast
Stelling 42



podcast
Stelling 46



podcast
Stelling 13

van het vraagstuk, of als zij zich onvoldoende realiseren wat het samen onderzoekend werken betekent voor de verdere professionalisering van docenten en opleidingsteams (stelling 12). Vooral een ervaren MTL zou zich hierop kunnen richten.

Daarnaast kan het helpen om te bevorderen dat ontwerpgroepen ook daadwerkelijk samen onderzoekend kunnen gaan werken. Belangrijke voorwaarden voor samen onderzoekend werken dienen derhalve gerealiseerd te worden (stelling 13). Te denken valt aan heldere afspraken op papier (bijvoorbeeld in de vorm van een contract of jaarplan), voldoende tijd voor ontwerpgroepleden om hun werk te kunnen doen, ruimte in het rooster en gelegenheid om elkaar ook te ontmoeten en te overleggen, passende beloning of waardering (stelling 45). Deze condities zijn ook nodig om kleine acties en successen te boeken, zodat zichtbaar wordt dat onderzoekend werken zin heeft (stelling 52). Vooral een ontwerpgroep die begint met onderzoekend werken kan hier baat bij hebben. De MTL kan hiertoe interventies plegen om deze condities op orde te brengen, zodat de ontwerpgroep succesvol aan het vraagstuk kan gaan werken. Zo kun je als MTL in gesprek gaan met teamleiding of management, soms ook met roostermakers, collega's en HR-functionarissen.

Mocht het lastig zijn om kwesties met het management te bespreken, is het raadzaam om als MTL gepland overleg, trainingsmomenten of informele ontmoetingen aan te grijpen om vraagstukken met het management te bespreken (stelling 4). Dit geldt ook voor gesprekken met andere collega's of professionals van de ondersteunende diensten.

Ook in algemene zin is het belangrijk om actief te zoeken naar draagvlak voor samen onderzoekend werken bij het management of bij andere professionals in de organisatie, en dit draagvlak verder te versterken. Dit kun je als MTL doen door groei en ontwikkeling in de ontwerpgroep te delen en te laten zien aan het management (stelling 19).

5.2.4 Ervaringen, successen en leeropbrengsten benutten en verspreiden

Om te zorgen dat samen onderzoekend werken bijdraagt aan duurzame onderwijskwaliteit zijn enkele zaken van belang. Ten eerste is het voor de ontwerpgroep zelf van belang om vorderingen en successen in het samen onderzoekend werken te verhelderen en zichtbaar te maken. Ook het vieren van (kleine) successen (zeker rondom het leren van studenten, rondom onderwijskwaliteit) kan belangrijk zijn.

Voor de verdere verspreiding van successen en verkregen inzichten is het belangrijk om als MTL de successen van de ontwerpgroep ook te koppelen aan de visie en het beleid van de organisatie, en daarmee ook aan de drijfveren van sleutelfiguren (stelling 16). Door een inhoudelijk kennisproduct te maken (bijvoorbeeld een notitie of verslag) kunnen inzichten van de ontwerpgroep gedeeld worden met de hele schoollocatie (stelling 26) en mogelijk ook daarbuiten. Ook andere vormen van communicatie kunnen passend zijn, zoals via filmpjes op sociale media, via podcasts of posters (stelling 46 en stelling 49). Zeker als je inhoudelijk



podcast
Stelling 12



podcast
Stelling 13



podcast
Stelling 45



podcast
Stelling 19



podcast
Stelling 16



podcast
Stelling 26



podcast
Stelling 46

expert bent binnen een ontwerpgroep is het belangrijk om je inhoudelijke expertise overdraagbaar te maken naar anderen (stelling 26).

Sommige ontwerpgroepen hebben nadrukkelijk de medewerking van andere professionals, docenten of opleidingsteams nodig om te kunnen onderzoeken of hun onderwijsontwerpen in de praktijk werken. Dit kunnen ook professionals uit andere organisaties zijn, bijvoorbeeld uit het bedrijfsleven. Het kan daarbij voorkomen dat de door de ontwerpgroep ontwikkelde kennis onvoldoende doorwerkt in die opleidingsteams of in die bedrijven. Dan heeft de ontwerpgroep bijvoorbeeld een onderbouwd onderwijsontwerp ontwikkeld, maar zijn de opleidingsteams daarvan onvoldoende op de hoogte of hebben ze zelfs weerstand (mogelijk doordat ze niet betrokken waren bij de ontwikkeling ervan waardoor ze (de bedoeling van) het ontwerp niet volledig doorgronden⁹). Dit kan tot gevolg hebben dat de opleidingsteams dit ontwerp niet uitvoeren, zoals het is bedoeld, wat het doen van onderzoek naar het ontwerp-als-bedoeld bemoeilijkt. Het kan dan helpen om als ontwerpgroeplid een nauwere samenwerking met het opleidingsteam aan te gaan. Bijvoorbeeld door een zogenoemde buddy in een opleidingsteam te zoeken die het team kan bijpraten over de bedoeling van het ontwerp, of door te zorgen voor regelmatige spreektijd in de desbetreffende opleidingsteams om hen aangehaakt te houden (stelling 47).



podcast
Stelling 26



podcast
Stelling 47

⁹ Fullan (2007) onderscheidt (naast lokale karakteristieken en externe factoren) vier kenmerken van een verandering die belangrijk zijn om tot succesvolle implementatie te komen. Het gaat om het onderschrijven van nut of noodzaak door betrokkenen ('need') van de verandering, begrip van wat de verandering betekent voor de dagelijkse taakuitvoering van betrokkenen ('clarity'), een realistische kloof tussen de begin- en doelsituatie (althans in de perceptie van betrokkenen; 'complexity') en kwaliteit van de verandering en benodigde randvoorwaarden ('quality/practicality'). In de hier aangehaalde situatie kan het gebrek aan 'clarity' bij betrokkenen weerstand oproepen.

5.3 Eerste reflectie

Gedurende ons project hebben we grote verschillen gezien in de wijze waarop de MTL's en ontwerpgroepen beïnvloed worden door diverse partijen uit hun intern netwerk, regelmatig in negatieve zin. Zo levert de invloed vanuit het management in veel situaties fricties op, zeker ten aanzien van samen onderzoekend werken. De MTL's hebben ervaren dat er in de organisatie verschillende beelden bestaan over het doen van onderzoek. Ook bestaan er verschillende opvattingen over de meerwaarde die samen onderzoekend werken voor het duurzaam oplossen van praktijkvraagstukken kan hebben.

Deze beelden zijn vaak impliciet aanwezig, ingebed in de dagelijkse gang van zaken, in bestaande onderlinge verhoudingen en routinematige handelingen. Ze staan een sterk *alignment* (van samen onderzoekend werken) tussen MTL, ontwerpgroep en management wel in de weg. Het is vaak moeilijk om deze beelden expliciet te maken en te bespreken, want "zo doen we dat hier nu eenmaal, dat is toch logisch?", of "jullie als onderzoekende ontwerpgroep gaan de audits doen". Het is in het algemeen moeilijk om hierover het gesprek aan te gaan en een professionele dialoog met het management te voeren, zeker als je als MTL je sporen in de organisatie nog moet verdienen. Het is in het algemeen dan ook een hele kunst om interactief en onderzoekend samen te werken aan onderwijskwaliteit (zie bijvoorbeeld Stevens, 2018).

Ook hebben we in ons project grote verschillen gezien in de mate waarin en wijze waarop de MTL's hun (potentiële) netwerk (hebben kunnen) inzetten en benutten bij het werken aan hun praktijkvraagstukken. Soms heb je als MTL en ontwerpgroepen bepaalde opleidingsteams nodig om onderzoekend te kunnen werken aan jullie praktijkvraagstukken, of moet je afstemmen met ondersteunende (staf)diensten zoals roostermakers, gebouwbeheer en HR. Het kan helpen om hier op voorhand al bewust mee bezig te zijn.

We zagen ook dat het blijkbaar niet zo voor de hand ligt om ook studenten in het werk van de ontwerpgroep te betrekken of bestaande gegevens (bijvoorbeeld over tevredenheid of studievorderingen) te benutten om als ontwerpgroep meer zicht te krijgen op het praktijkvraagstuk of op de effectiviteit van een onderwijsontwerp. Terwijl juist in die perspectiefwisseling ook de verbinding ligt met het werken aan onderwijskwaliteit. Het betrekken van studenten geeft daarnaast inspirerende voeding aan het proces van kort-cyclisch en voortdurend verbeteren van professionals, doordat het voor docenten inzicht geeft in waar ze het vaak voor doen: de studenten.

Referenties

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.

Blomme, R. J. (2012). Victor Rosansky en George Labovitz Aligment: Alignment. In M. Ruijters, R. Schut & R.-J. Simons (Red.), *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 65-77). Boom.

Den Boer, P., Harms, T., Hoeve, A., Nieuwenhuis, L., Smulders, H., & Teurlings, C. (2011). *Onderzoek-in-de-praktijk. Hoe onderzoek de kennisontwikkeling binnen onderwijsinstellingen kan versterken*. IVA Beleidsonderzoek en advies.

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. (2006). *The New Meaning of Educational Change*. (4th edition). Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Kennisrotonde. (2017). *Hoe kom je tot verticaal alignment in het onderwijs?* (KR. 145). Kennisrotonde.

Labovitz, G., & Rosansky, V. (1997). *The power of alignment: How great companies stay centered and accomplish extraordinary things*. John Wiley & Sons.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. (2018). *Van acties naar interacties: Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

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.

Schenke, W., Heemskerk, I., Van Schaik, P., & Boogaard, M. (2019). *Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk: Kansrijke aanpakken voor docentgroepen*. Kohnstamm Instituut.

Stevens, R. (2018). *Het Dialoogmodel - De kunst van het samen werken aan kwaliteit*. Stevens Consultancy.

Teurlings, C., & Hermanussen, J. (2021). *Leren en werken in onderwijsteams*. Onderwijskennis.

Teurlings, C., & Uerz, D. *Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding*. Kortlopend Onderwijsonderzoek nr. 74, Professionele organisatie, MBO. IVA

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, en U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.

Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken: opleiders en onderzoekers in ontwikkeling (openbare les)*. Stoas Wageningen I Vilentum Hogeschool.

Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). *Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag*. Kennisrotonde.

Van der Klink, M., & Nieuwenhuis, L. (2017). Teamontwikkeling en onderwijskundig leiderschap. In M. van der Meer (Red.), *Naar een lerend bestel in het mbo. Over enkele institutionele voorwaarden van onderwijskwaliteit* (pp. 51-64). NRO.

Verbiest, E. (2021). *Perspectieven op onderwijsvernieuwing*. Gompel & Svacina.

Wierda-Boer, H., Kiggen, D., & De Vijlder, F. (2017). *Van uitlijnen en verbinden naar kwaliteit: Literatuurverkenning*. HAN Kenniscentrum Publieke Zaak.

Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Noordhoff Uitgevers.

Wilcox, D. (1994). *The guide to effective participation*. Delta Press.

6
Zelfzorg

Als MTL, beginnend of ervaren in je rol, maak je keuzes in wat je wel en niet doet. In de voorgaande hoofdstukken staan daarvan voorbeelden, gericht op begeleiden van samen onderzoekend werken in ontwerp-groepen (4) en op alignment in de organisatie (5). Samen onderzoeken en leren is in het onderwijsveld nog geen gemeengoed (Teurlings & Hermanussen, 2021), wat de rol van MTL extra uitdagend kan maken. In ons project kwam daarbij soms ook aan de orde hoe MTL's toenemend inzicht krijgen in hun rol, hoe ze zich staande houden en hoe ze hun eigen verdere professionele ontwikkeling vormgeven. Toen we het over enkele stellingen hadden die hierover gaan, kwam het begrip zelfzorg bovendrijven. In eerder onderzoek naar de rol van MTL's in scholen is er aandacht voor de condities in de omgeving zoals ondersteunende leidinggevend en de inbedding van MTL's en onderzoekend werken in een bredere onderzoekscultuur en netwerk (Brouwer et al., 2018; Rozendaal et al., 2019; Sligte & Schenke, 2017; Teurlings & Hermanussen, 2021; Wenner & Campbell, 2017). Soms komt ook aan bod wat MTL's zelf kunnen doen om hun rol te pakken en zich daarin staande te houden en te ontwikkelen. We waren er in ons project niet zo heel nadrukkelijk naar op zoek, maar het belang van zelfzorg is in de consortiumbijeenkomsten bevestigd door de gehele groep.

Zonder zelfzorg kan er geen sprake zijn van duurzame inzet van masteropgeleiden, zoals we hierna uitwerken. Eerst bespreken we ter verdieping wat beschikbare literatuur over zelfzorg zegt. Daarna schetsen we aan de hand van de stellingen voorbeelden van interventies die volgens ons onderzoek helpend zijn voor beginnende MTL's en/of prille contexten, dan wel gevorderde MTL's in gevorderde contexten. We sluiten af met een korte reflectie als opmaat naar de conclusies aan het eind van dit boek.

6.1 Theoretische verdieping

Het begrip zelfzorg verwijst naar wat je zelf doet om in het algemeen lichamelijk en mentaal gezond te zijn en te blijven. In sectoren waarin professionals steeds in direct contact zijn met anderen (bijvoorbeeld onderwijs, sociaal werk, politie) is zelfzorg nadrukkelijk van belang. In dergelijke contactberoepen - het heet ook wel frontliniewerk - is werkdruk een aandachtspunt en liggen stressverschijnselen en uiteindelijk burn-out op de loer (Hummel et al., 2019; Kennisrotonde, 2018; 2019; Schaufeli & Bakker, 2001). De werkdruk die iemand ervaart is de resultante van een disbalans tussen taakeisen (dat wat de taak of de werkgever vraagt) en regelmogelijkheden (om als werknemer aan de taak-

eisen te kunnen voldoen). De werkdruk verminderen kan via de taakeisen (duidelijkheid in de werkcontext en een uitdagende en tegelijk behapbare werkinhoud) en via regelmogelijkheden (met name door passende autonomie in het werk en door steun van leidinggevend en collega's of anderen in de omgeving). Als de taakeisen en regelmogelijkheden goed in balans zijn, voelen werknemers zich gezond, zijn ze betrokken bij de organisatie en verzetten ze bergen werk; we spreken dan ook wel van bevlogenheid en werkgeluk (Bakker, 2014; Draaisma et al., 2021).

Zelfzorg kunnen we dan nu nader omschrijven als dat wat je zelf doet om je werk op een gezonde manier vorm te geven, je daarin staande te houden, beter te worden in wat je doet en je te blijven ontwikkelen op een bij jou passende manier die werkdruk tegengaat en bevlogenheid en werkplezier geeft. Je groeit in je rol, en je ontwikkelt dan actief en op een gezonde manier je eigen professionele identiteit: je bewustzijn van wie je bent als persoon, wat je doet als professional, en hoe je daarbij verhoudt tot je context (vgl. Ruijters et al., 2015). Overigens, je kunt vaak pas professioneel groeien in een omgeving die leren en ontwikkeling aanmoedigt en die met je meegroeit (Robbers & Vermeulen, 2018; Ruijters et al., 2015; Vermeulen, 2016). Als het verschil tussen jou en je omgeving te groot is of lijkt te worden, zul je je moeten aanpassen, of proberen invloed uit te oefenen, of je heil elders moeten zoeken. Als je daarin voor jou passende keuzes maakt ben je ook bezig met zelfzorg.

Gedurende de ontwikkeling van beginnend naar gevorderd professional in een bepaalde rol, kan zelfzorg verschillende invullingen krijgen; hieronder schetsen we hoe. Als je handelt naar deze inzichten, houd je je werkdruk in toom, blijf je effectief, en werk je aan je persoonlijke en professionele groei. Je werkt als het ware aan je eigen conditie en raakt voorbereid op elk parcours.

Wanneer je een bepaalde rol voor het eerst hebt, start je een eigen ontwikkeltraject waarin je inzicht moet krijgen in je rol om die te kunnen invullen en verstevigen. Onzekerheid en zoeken naar wat past bij jou en je omgeving zijn kenmerkend voor deze fase (vgl. Ruijters et al. 2015; Smit, 2002). Wie of wat kan je helpen om rol te verkennen en jezelf daarin staande te houden?

Ten eerste kun je kijken hoe anderen het doen of met iemand sparren. Soms is het even zoeken, maar vaak is toch wel een voorbeeld of een maatje te vinden. Het kan ook voorkómen dat je (het gevoel hebt dat je) geïsoleerd bent of raakt (Nawijn & Van den Berg, 2020; Peltenburg et al., 2018). Denk aan intervisie met een collega in een vergelijkbare rol in een ander team of andere organisatie, of denk aan deelname aan externe netwerken die je kunnen voeden in je professionele ontwikkeling. Let er daarbij op dat je niet alleen maar met andere 'beginners' of met teveel gelijkgestemden in contact bent (met het risico van navelstaren); zoek vooral meer verschillende perspectieven op je nieuwe rol op (Smit, 2002). Ook kun je denken aan een coach die je kan begeleiden, of aan een

leidinggevende of senior-collega die met je kan sparren – vaak hebben ze zelf ook nog geen vastomlijnd idee hoe je nieuwe rol ingevuld zou moeten worden. Door dit 'sociaal kapitaal' binnen en buiten je organisatie te benutten voor jouw eigen ontwikkeling, krijg je een breder en verder rijkend blikveld. Samen reflecteren, praten over (wederzijdse) verwachtingen en mogelijkheden kan je helpen om te kiezen wat er bij jou past, je plek in te nemen, verantwoordelijkheden af te bakenen, je koers uit te stippelen, afspraken te maken et cetera.

Naast kijken naar anderen of sparren met een maatje kun je bestaande formats gebruiken om meer grip te krijgen op je nieuwe rol. Mogelijk zijn er taakomschrijvingen, instructies, werkvormen en dergelijke voorhanden in je directe omgeving. Je kunt ook verder weg om je heen kijken (handboeken), of kijken naar wat er te gebruiken is van materiaal voor verwante andere rollen. Bijvoorbeeld groepen collega's begeleiden is verwant aan groepen studenten begeleiden, en ook aan project- en innovatiemanagement.

Wanneer je niet meer nieuw bent in je rol, er handelingspatronen ontstaan en je gereedschapskist zich verder vult, ontstaat er ruimte voor doorontwikkeling van jezelf en je repertoire (Smit, 2002). Je kunt je stap voor stap meer gaan richten op complexere taken, op andere collega's en op de wijze waarop de organisatie is ingericht en kan worden versterkt. Ook dan blijft het belangrijk om bij jezelf te blijven en tegelijkertijd af te stemmen met je omgeving. Wat is er nodig in de organisatie, kun jij daaraan bijdragen vanuit je rol, zijn de condities om dat te doen aanwezig? Blijf kritisch op wat je aanpakt en onder welke voorwaarden, is het zowel haalbaar als uitdagend genoeg? Met andere woorden past de mate van complexiteit bij jouw ontwikkeling? Bedenk daarbij ook dat niet alles meteen vlekkeloos en succesvol hoeft te verlopen.

Naarmate je je verder ontwikkelt, ontstaat er meer ruimte om je binnen en buiten de eigen organisatie explicieter te positioneren als gesprekspartner. Je kunt dan bijvoorbeeld in breder verband bijdragen aan de organisatieontwikkeling door andere afdelingen te adviseren, of collega's te coachen. Zo'n rol past nadrukkelijk bij het profiel van een MTL (Nawijn & Van den Berg, 2020; Rozendaal et al., 2019).

6.2 De praktijk van 'onze' MTL's

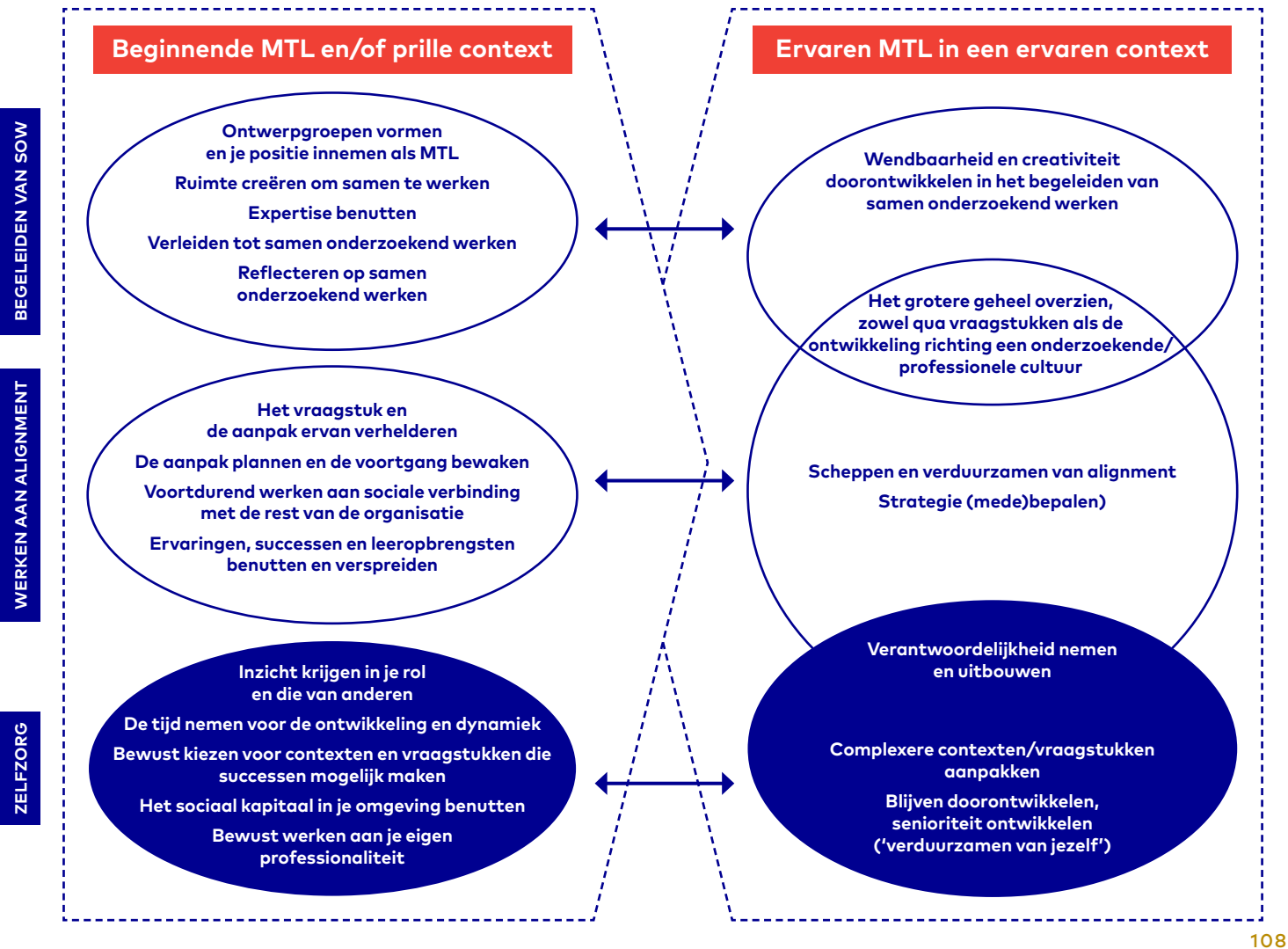
Gemeenschappelijk kenmerk van de MTL's in ons consortium is dat ze in het eerste jaar hun rol als begeleiders van samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteitsvraagstukken voor het eerst hadden, of dat ze die eerder wel hadden, maar nu in een nieuwe context: een nieuwe ontwerpgroep of een nieuw praktijkvraagstuk om samen onderzoekend aan te werken. Dit laatste maakt dat ook die MTL's op dat moment feitelijk weer beginnende MTL waren: ze moesten zich opnieuw op die rol oriënteren. Vaak was de rol van MTL niet alleen nieuw voor henzelf, maar ook voor collega's, leidinggevend en samenwerkingspartners. Doorgaans was ook voor veel collega's samen onderzoekend werken nieuw, ook in

teams waar enkele mensen een masteropleiding hebben gevolgd.

In de twee projectjaren waarin 'onze' MTL's het onderzoekend werken aanjoegen en daarover gegevens verzamelden, moesten ze de invulling van hun rol voortdurend afstemmen met hun ontwerpgroep, verdere omgeving én met zichzelf. Daarbij ontwikkelden ze zich richting ervaren MTL. Als ze min of meer in dezelfde context bleven werken, ontwikkelde hun omgeving in zekere zin met hen mee, maar niet altijd in hetzelfde tempo of op dezelfde manier. Als ze in nieuwe contexten gingen werken, konden dat contexten zijn met veel of weinig ervaring met onderzoekend werken.

Figuur 8 schetst op hoofdlijnen kenmerken van zelfzorg van beginnende MTL's (al dan niet in een prille context) naar die van meer ervaren MTL's in een ervaren context. Daarbij is er ook een overlap te zien met het werken aan alignment door ervaren MTL's. Onder de figuur lichten we de kenmerken en ontwikkeling toe. Dat doen we net als in de voorgaande twee hoofdstukken in de vorm van stellingen over wat verstandig is om te doen, voortkomend uit de ervaringen en reflecties van onze MTL's.

FIGUUR 8
ACTIVITEITEN VAN MTL'S TEN AANZIEN VAN ZELFZORG, GEDIFFERENTIEERD
OVER ACTIVITEITEN PASSEND BIJ EEN BEGINNENDE MTL EN/OF PRILLE CONTEXT
EN ACTIVITEITEN PASSEND BIJ EEN ERVAREN MTL IN EEN ERVAREN CONTEXT



6.2.1 Inzicht krijgen in je rol en die van anderen

Als beginnende MTL kun je veel of weinig werkervaring hebben, je masteropleiding langer of korter geleden hebben afgerond, maar in elk geval is je rol als MTL nieuw. Het kan dan lastig zijn om heel het speelveld te overzien en te beoordelen wat relevant is om op te pakken. Hoe kun je inzicht krijgen in je rol en de grenzen ervan?

Er zijn allerlei vragen die je je dan kunt stellen. Bijvoorbeeld, wat houdt er allemaal verband met het vraagstuk, is er een onderliggend vraagstuk of een bepaald aspect dat nog meer de kern raakt van wat ons bezighoudt? Hoeveel tijd neem ik om daarnaar te zoeken? Wie zijn allemaal belanghebbenden en met wie daarvan moet ik actief contact hebben? Hoe leg ik het beste contact en wat nu als iemand geen tijd heeft? Hoe vul ik mijn rol in op een manier die niet alleen bij het vraagstuk, de ontwerpgroep en de organisatie past, maar ook bij mij? Ook: hoe verhoudt mijn rol van MTL zich tot andere rollen die ik heb; versterken ze elkaar of conflicteren ze? Hoe zie ik dat en hoe zien anderen dat? Lukt het bijvoorbeeld om de rol van inhoudelijk expert op een passende manier te combineren met die van onderzoekende ontwikkelaar en trekker van een ontwerpgroep? Dit soort vragen kwamen naar voren bij onze MTL's en de verzameling als geheel zou kunnen helpen bij oppakken van een nieuwe praktijkvraag.

6.2.2 De tijd nemen voor de ontwikkeling en dynamiek

Realiseer jezelf ook dat betekenisvolle ontwikkelingen tijd kosten. Vernieuwing kost tijd ook als een vraagstuk klein is, en complexe problemen kosten soms jaren om op te lossen. Hoe ver loop je voor de troepen uit zonder ze te verliezen? Hoe traag mag het onderzoekend werken zijn om toch voortgang te zien? Ook reflectie hierop kan helpen om keuzes te maken en meer inzicht te krijgen in je rol. Zelfzorg betekent zelfonderzoek als MTL, beginnend of ervaren of iets ertussenin. Tussentijdse analyses van je interventies, bijvoorbeeld aan de hand van de CIMO-logica (zie Denyer et al., 2008) of PDCA-cyclus (Deming, 1986), kunnen je daarbij helpen. Ook andere onderzoeksinstrumenten die gericht zijn op je activiteiten (bijvoorbeeld netwerkanalyses en de STRAK-methode; zie deel 2) kunnen bijdragen aan reflectie en bewustwording, en je helpen om je handelingsrepertoire te vergroten (stelling 20). Vergeet ook niet om je netwerk te betrekken om samen te reflecteren, zoals we even verderop beschrijven.

Bedenk verder ook dat samen onderzoekend werken niet betekent dat je permanent onderzoek doet. Ben je ervan bewust dat samen onderzoekend een cyclisch proces is, gericht is op het verhelderen en oplossen van vraagstukken (zie ook hoofdstuk 4), en met een eigen dynamiek waarbij momenten van meer en minder onderzoekende activiteiten elkaar afwisselen (stelling 38 opname 1 en opname 2). Die afwisseling kan zowel te maken hebben met het samen onderzoekend werken zelf, als met ontwikkelingen in de omgeving. Dat zagen we ook bij de MTL's

podcast
Stelling 38.1

podcast
Stelling 38.2

in ons consortium. Zo zorgden bijvoorbeeld de coronamaatregelen ervoor dat het werk van de ontwerpgroepen vertraagde of tijdelijk stil lag. Het werk van een ontwerpgroep die bezig was met digitalisering versnelde hierdoor juist: de urgentie was door corona juist vergroot. Ook zagen we dat ontwerpgroepleden in examenperiodes andere prioriteiten hadden en de ontwerpgroep op een lager pitje zetten. Als het management daarentegen sneller besluiten wilde nemen, kon er juist een versnelling van activiteiten nodig zijn.

Het bewustzijn van de dynamiek in en om het onderzoekend werken zal je helpen om gedurende een traject te bepalen wat voor onderzoekende activiteiten wel en niet nodig zijn om succesvol te zijn en hoe je daarbij je rol van MTL kunt ontwikkelen.

6.2.3 Bewust kiezen voor contexten en vraagstukken die successen mogelijk maken

Om jezelf (verder) toe te rusten en te ontwikkelen als beginnende MTL, is het belangrijk bewust te kiezen in wat je wel en niet aanpakt gezien jouw eigen capaciteiten, ervaringen en ambities én die van de organisatie. Bedenk dat je keuzes voor contexten en vraagstukken kunt maken die op dat moment niet alleen bij je omgeving passen, maar ook bij jou. Hoe zie je jezelf als MTL, wat is je stip op de horizon, wat zijn voor jou voor de korte termijn haalbare doelen in je ontwikkeling? Zorg ervoor dat je afbakent wat je wel en niet gaat doen, en daarover afstemt met anderen. Verhelder dus je keuzes en je positie steeds actief, om te beginnen in je eigen ontwerpgroep of team. Dit geldt voor alle MTL's en beginnende MTL's in het bijzonder.

Bedenk ook dat kleine (niet volmaakte) stappen soms meer kunnen opleveren dan grote en perfect uitgevoerde stappen. Vooral als zowel jij als je werkomgeving nog weinig ervaring hebben met onderzoekend werken en de cultuur van samen onderzoekend werken nog in de kinderschoenen staat, kan het goed zijn om klein te beginnen en geleidelijk het onderzoekend werken op te bouwen, te verbeteren en te verdiepen door contexten en vraagstukken te kiezen die het behalen van (kleine) successen mogelijk maken (stelling 25). Wat eerder in hoofdstuk 4 ook al aan de orde was: think big, start small, but start.

Bijvoorbeeld werken met de methodiek Lesson Study (De Vries et al., 2016) lijkt een goede opstap om het begeleiden van samen onderzoekend werken aan vraagstukken over pedagogisch-didactisch handelen in de vingers te krijgen. Als je Lesson Study kort inzet met focus op een klein aspect van het onderwijsleerproces, zien betrokkenen snel wat het opbrengt en kun je als MTL een volgende stap voorbereiden.

6.2.4 Het sociaal kapitaal in je omgeving benutten

In het kader van zelfzorg - en zoals we in hoofdstuk 5 zagen om überhaupt samen onderzoekend werken tot een succes te maken - is het ook belangrijk het sociaal kapitaal in je omgeving te benutten. Bijvoorbeeld



podcast
Stelling 25

een vraagstuk dat om statistische analyses met SPSS vraagt terwijl niemand daar ervaring mee heeft... Pak je dat niet op, of kun je hulp roepen inschakelen? Zo ook: een teamoverstijgende ontwerpgroep met een vrij vage opdracht waarvan het management toch snel resultaten verwacht, is een lastige context om als beginnende MTL mee te starten. Kan een meer ervaren MTL de opdracht oppakken? Of zie je mogelijkheden om de complexiteit te verminderen? Dat je trekker bent van een ontwerpgroep, wil niet zeggen dat je alles moet doen, overal voor verantwoordelijk bent en over een maand klaar moet zijn. Je kunt veel werk naar je toe trekken, maar wat is het samen in samen onderzoekend werken dan? Je kunt collega's mobiliseren, hen het vertrouwen geven om echt samen te werken, taken te verdelen en resultaten te verbinden. Ook heb je professionele partners nodig vanwege je kwetsbaarheid bij tegenslag om het onderzoekend werken op gang te houden (stelling 11).

Om het sociaal kapitaal in je omgeving gericht te kunnen aanspreken is het belangrijk om zicht te hebben op de kwaliteiten en ambities van direct betrokkenen zoals je ontwerpgroepleden en leidinggevend. Je kunt daarvoor onder meer met een netwerkanalyse je omgeving in kaart brengen en het gesprek hierover in gang zetten. (Zie deel 2 voor een aanpak daarvoor en [zie ook hoofdstuk 5](#) over alignment). Je kunt dan bijvoorbeeld leidinggevenden aanspreken om het onderzoekend werken (meer) te promoten en je te helpen om je plek in te nemen. Een practor kan workshops verzorgen en de afdeling Onderwijs & Kwaliteit kan door de organisatie heen verbindingen leggen waardoor je tijd hebt voor andere dingen. Verder kunnen bijvoorbeeld collega's in een master-netwerk of externen waarmee je samenwerkt in een project je via intervisie helpen grip te krijgen om je rol. Ze kunnen bevestigen dat je op het goede spoor zit, passende keuzes maakt/passende interventies inzet, en zo helpen om je zelfvertrouwen in je rol van MTL te versterken (stelling 18). Een blik van een betrokken "maatje" van buiten je directe werkcontext (elders in de organisatie of daarbuiten) kan bovendien helpen om de weerbarstigheden in je werkpraktijk als MTL te bespreken en in een ander licht te zien, met hoopvolle perspectieven (stelling 7).



podcast
Stelling 18



podcast
Stelling 7

6.2.5 Bewust werken aan je eigen professionalisering

Ook om als meer ervaren MTL jezelf door te ontwikkelen, is het belangrijk bewust te kiezen, te reflecteren op wat je doet en vervolgstappen te bepalen. Het gaat met andere woorden om het 'verduurzamen van jezelf' door bewust je eigen professionalisering te blijven vormgeven. Onder meer is het na afronding van een traject met een ontwerpgroep verstandig om als MTL nieuwe kansen (voor jezelf, voor collega's en voor de organisatie) te verkennen en een andere ontwerpgroep en/of een ander vraagstuk te kiezen. Daarmee schep je condities om de leidende rol van MTL te behouden en door te ontwikkelen (stelling 27). Je behoudt en benut zo je motivatie en werkplezier. Sommigen kiezen voor vraagstukken en contexten met vergelijkbare complexiteit, anderen veranderen

juist van context of kiezen voor meer complexiteit of maken tijdelijk pas op de plaats. Wat past voor jou?

Als je kiest voor complexere contexten en vraagstukken, bouw je senioriteit op als MTL. Je kunt daarbij ook meer verantwoordelijkheid nemen buiten je ontwerpgroep, en in samenwerking met anderen een rol oppakken in de bredere organisatieontwikkeling. Zo bouw je je reikwijdte uit. Je kunt makkelijker en vanzelfsprekender aan de overlegtafel van managementteams en stafafdelingen komen te zitten, gevraagd of op eigen initiatief. Je gaat vanuit het grotere geheel redeneren en daarmee ook meer actief aan het alignment gaan werken zoals dat in hoofdstuk 5 is besproken.

Denkbaar is ook dat de mogelijkheden om je verder te ontwikkelen beperkt zijn. Hoe bewaak je je rol? Blijf je op hoofdlijnen doen wat deed? Zoek je een andere plek met meer mogelijkheden? Of ga je (eerst) het gesprek aan over je wensen en hoe die zich verhouden tot de mogelijkheden intern? Jij bent aan zet!

6.3 Eerste reflectie

Als we kijken naar de complexiteit van de praktijkvraagstukken en de condities waaronder de meeste van onze MTL's hebben geprobeerd om samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen te initiëren, aan te jagen en te begeleiden, dan zou je kunnen zeggen dat van hen een hoge mate van verantwoordelijkheid en senioriteit is gevraagd (de rechterkant van **Figuur 8**). Tegelijkertijd waren veel van onze MTL's nieuw in hun rol én was in hun omgeving het (samen) onderzoekend werken ook vaak nog nieuw (de linkerkant van de figuur), Mogelijk verklaart het verschil tussen enerzijds de gevraagde rol en anderzijds de ervaring en omgeving om hem in te vullen, dat aandacht voor zelfzorg zo nadrukkelijk van belang is gebleken. Aandacht voor zelfzorg is immers aandacht voor hoe je je werkdruk (de resultante van taakeisen en regelmogelijkheden) hanteerbaar houdt, zorgt voor je eigen werkplezier, en je professionele ontwikkeling richting geeft (**zie paragraaf 6.1**).

De relatieve onbekendheid in het mbo met het nieuwe sociaal kapitaal dat MTL's vormen, gecombineerd met de onbekendheid van samen onderzoekend werken als manier om met praktijkvraagstukken om te gaan, maakt dat MTL's zelden in een gespreid bedje komen. De condities waaronder MTL's hun werk kunnen doen en professioneel kunnen groeien is voor veel collega's in hun organisaties nog onbekend terrein. Daarom is het extra belangrijk dat MTL's daar in elk geval zelf op letten en zichzelf in acht nemen. Net als bij het begeleiden van samen onderzoekend werken en zorgen voor alignment, zijn MTL's ook nu nadrukkelijk zelf aan zet.

De ontwikkeling die onze MTL's in twee jaar hebben doorgemaakt is er een van vallen en opstaan, waarbij we onder meer zien dat elk van hen groeit in haar of zijn rol, ook wat betreft de aandacht voor zelfzorg. Hun praktijken laten zien wat er zoal kan gebeuren en wie en wat hen daarin helpt. Het gaat onder meer om een aantal instrumenten waarmee we

gewerkt hebben in het project, maar nadrukkelijk ook om actoren binnen hun school. Verder heeft het consortium als geheel duidelijk een rol gehad. Dit laatste brengt ons bij het volgende hoofdstuk over samenwerken in een research practice partnership (RPP).

Referenties

- Brouwer, P., Van Kan, C., Smit, B., Admiraal, W., Van Swet, J., Spreeuwenberg, L., De Jong, F., Asbreuk, H., Kruijer, T., & Van den Berg, L. (2018). *Van masterstudent naar masterdocent. Onderzoek naar de betekenis van onderwijsonderzoek door docenten*. (Eindrapport NRO-project 405-15-811). ecbo.
- Bakker, A. B. (2014). Bevlogenheidsinterventies in organisaties. *Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties*, 1, 56-61.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT-press.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. E. (2008). Developing Design Propositions through Research Synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393-413.
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Garant.
- Draaisma, A., Woldman, N., Runhaar, P., Den Brok, P., & Van Woerkom, M. (2021). *Anders organiseren in primair onderwijsteams: een zoektocht naar minder werkdruk en meer werkgeluk*. Wageningen University and Research/Tilburg University.
- Hummel, L., Hooftman, W., & Schelvis, R. (2019). *Werkdruk in het onderwijs*. TNO.
- Kennisrotonde. (2018). *Hindert ervaren werkdruk het bieden van kwalitatief goed onderwijs in het mbo?* (KR.399). Kennisrotonde.
- Kennisrotonde (2019). *Welke factoren zijn bepalend voor de taakzwaarte van leraren? En wat is er bekend over verschillen in taakzwaarte tussen leraren in het primair en voortgezet onderwijs?* (KR. 786). Kennisrotonde.
- Nawijn, A., & Van den Berg, N. (2020). Grenspraktijken van alumni Master Leren en Innoveren in het mbo. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(3), 149-158.
- Peltenburg, M., Castelijns, J., Geldens J., & Jongstra, W. (2018). Teacher leaders strijden voor zichtbaarheid. De ervaring van de rol van teacher leader. *De Nieuwe Meso*, 5(1), 44-50.
- Robbers, S., & Vermeulen, M. (2018). *Collectieve vormen van leren en professionaliseren in lerende organisaties*. Welten-instituut - Open Universiteit.
- Rozendaal, J. S., Van 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.
- Ruijters, M. C. P. (red.) en collega's (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2001). Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeids- en Gezondheidspsychologie. *Gedrag & Organisatie*, 14(5), 229-253.
- Sligte, H. W., & Schenke, W. (2017). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren*. Kohnstamm Instituut.
- Smit, C. (2002). Stages of concern. De vijf fasen in het leren van een vak. In M. Rondeel, en S. Wagenaar (red.), *Kennis Maken – leren in gezelschap* (pp.166-192). Scriptum.
- Teurlings, C., & Hermanussen, J. (2021). *Leren en werken in opleidingsteams*. NRO.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren, een rijke leeromgeving voor leraren en scholen* (oratie). Open Universiteit.
- 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.

7 Co-creëren in een consortium

In ons onderzoeksproject vormden de MTL's, de begeleidend onderzoekers en de senioronderzoekers samen het consortium 'Tools voor Teamleren'. Het consortium kan worden gekenschetst als een Research Practice Partnership (RPP) (Coburn & Penuel, 2016; zie ook Onderwijsraad, 2019). Binnen dit langlopende samenwerkingsverband (zie ook Schot et al., 2019) werkten namelijk praktijkprofessionals en onderzoekers in co-creatie samen aan het gedeelde praktijkvraagstuk rond masteropgeleide docenten. In een RPP hebben alle deelnemers vanuit gelijkwaardigheid, wederkerigheid, openheid en vertrouwen invloed op het onderzoeksproces en -resultaat.

RPP's richten zich eerst en vooral op praktijkvraagstukken. Praktijkprofessionals en onderzoekers willen zich daar samen in verdiepen (Coburn & Penuel, 2016). Lacunes in theorie of onderzoek zijn niet het startpunt, maar moeten uiteraard wel in het project betrokken worden. Inzichten uit onderzoek van anderen bieden waardevolle perspectieven en bouwstenen. Als RPP kun je zelf ook weer bijdragen aan de stand van de wetenschappelijke kennis (theorievorming), in combinatie met de oplossingen voor het praktijkvraagstuk waar het allemaal mee begon.¹⁰

Hoe partners in consortia samenwerken is een vraagstuk dat eigen onderzoek rechtvaardigt. Zoals ook in enkele eerdere projecten bleek, loont het zelfonderzoek naar de samenwerking in het consortium de moeite (Harbers et al., 2019; Van den Berg et al., 2021; Van Oeffelt et al., 2021). In ons project fungeerde het consortium als deel van het schoolexterne netwerk van de MTL's en is onderzoek daarnaar nodig om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. De aanpak daarvan beschrijven we in [hoofdstuk 2](#).

In dit hoofdstuk gaan we eerst aan de hand van een aantal thema's verdiepend in op inzichten uit onderzoeksliteratuur over RPP's. Vervolgens evalueren we de opzet en het proces van de samenwerking in ons consortium. We sluiten dit hoofdstuk af met een reflectie op de opbrengsten van ons collectieve leerproces.

7.1 Theoretische verdieping

7.1.1 Gedeelde autoriteit en wederzijds vertrouwen

In een RPP werken praktijkprofessionals en onderzoekers samen aan een gedeeld vraagstuk. Daarbij hebben ze evenveel stem; er is sprake van gedeelde autoriteit. Via regels, rollen, routines en protocollen voor interactie werken de partners intentioneel aan co-creatie (Coburn & Penuel, 2016).

¹⁰ Overigens hoeft samenwerking aan een vraagstuk niet persé de vorm van onderzoek te krijgen. Het vraagstuk moeten voldoende complex en weerbarstig zijn om praktijkgericht onderzoek als oplossingsstrategie te rechtvaardigen (Van den Berg, 2016). Onderzoeken, als tegenhanger van opzoeken of uitzoeken vraagt om methodisch-systematische verzameling van gegevens (Munneke et al., in voorbereiding). Naast de complexiteit van de inhoud kunnen er meer redenen zijn om een praktijkvraagstuk wel of niet in een onderzoek op te pakken. Bijvoorbeeld conflicterende belangen en interesses kunnen in de weg staan, of verschillen van inzicht over de aanpak (Van den Berg & Teurlings, 2019).

In RPP's in onderwijscontexten – en vanuit hoofdexptises van de partners gezien – nemen *onderwijsprofessionals* naast hun vakinhoudelijke expertise specifiek hun pedagogisch-didactische of agogische competentie mee. Hun *core business* is immers om *leren* te stimuleren, onder meer door betekenisvolle interacties en gezamenlijke leerprocessen te organiseren. Ook in een RPP kunnen ze deze competenties actief inzetten, als ze zich daartoe uitgenodigd voelen en die rol willen pakken. Zij kunnen er ook voor kiezen hun rol anders in te vullen, bijvoorbeeld als onderzoeker of als beleidsexpert. Onderzoekers kunnen hun zicht op de stand van de wetenschap ten aanzien van het gezamenlijke vraagstuk inbrengen. Hun hoofdexptise en core business is hun competentie in methodisch-systematisch (onderzoekend) werken. In interactief, participatief onderzoek omvat dit de expertise om transdisciplinair samen te werken en onderzoekend leerprocessen te faciliteren; competenties die niet iedere onderzoeker heeft of eerder nodig had (vgl. Van den Berg, 2016; 2021).

Gedeelde autoriteit in een RPP helpt om gezamenlijk de focus ervan te bepalen, en wel op zo'n manier dat het belang en de betekenis van het onderzoek voor alle partners is geborgd (vgl. Coburn et al., 2013). Gelijkwaardige partners onderhandelen over de focus van het RPP en een gemeenschappelijk vraagstuk en/of doel. Interessant in dit verband is ook de vraag wie de regie over eventuele fondsen of subsidies zou moeten voeren. Coburn et al. (2013) geven aan dat wanneer onderzoekers de gelden beheren, de kans groot is dat onderzoeksdoelen het project gaan domineren.

Wederzijds vertrouwen en openheid zijn voorwaardelijk (Stoll et al., 2006) voor de genoemde gedeelde autoriteit, het collectief leren en om eigen ideeën te kunnen en durven expliciteren. Vertrouwen en openheid kunnen groeien met de tijd. Zuiker et al. (2017) onderschrijven het belang van een gevoel van (psychologische) "veiligheid in de samenwerking waarin betrokkenen zich durven uiten en zich kwetsbaar durven opstellen. Alle betrokkenen voelen zich deel van de groep en verantwoordelijk voor de samenwerking." (p.20). Het is daarom essentieel om tijd te investeren in het creëren van een gemeenschap ('community'): men moet elkaar zowel formeel als informeel leren kennen. Zo kunnen vooroordelen over en weer en mogelijke gevoelens van hiërarchische verschillen op tafel komen en worden weggenomen.

RPP-partners erkennen vanuit gelijkwaardigheid elkaars expertises. Deze expertises kunnen liggen in onderwijsinhoudelijke kennis, onderzoeksmethodologische kwaliteiten, sociale kwaliteiten, projectmanagementkwaliteiten en advieskwaliteiten (zie Teurlings et al., 2011). Het helpt om rolopvattingen en kwaliteiten van partners, feitelijke rollen en de inzet van die kwaliteiten, en beoogde en gerealiseerde opbrengsten van de samenwerking te expliciteren (zie Harbers et al., 2017; Van den Berg, 2016; 2021) en van tijd tot tijd te evalueren. Als deze impliciet blijven, wat vaak het geval is (zie Wierdsma & Swieringa, 2017), kan dit de co-creatie in de weg komen te zitten.

Co-creatie en gelijkwaardigheid betekenen dus nadrukkelijk niet dat iedereen dezelfde dingen moet kunnen en doen. Expliciteren en waarde- ren van expertises en rollen draagt bij aan het ervaren van professionele ruimte (vgl. Zuiker et al., 2017) door de betrokkenen. Onderzoekers plaat- sen bijvoorbeeld resultaten in de wetenschappelijke kennisbasis ('de theorie') en praktijkprofessionals vertalen resultaten naar hun eigen on- derwijspraktijk. Coburn et al. (2013) spreken over een proces van geven en nemen. Als aanvulling op reeds genoemde aandachtspunten voor het bevorderen van wederzijds vertrouwen en openheid, noemen zij nog het vooraf vragen van *commitment* van de partners, voordat zaken complex worden. Ook adviseren zij dat RPP-partners fysiek in elkaars nabijheid zijn, bijvoorbeeld door onderzoekers aanwezig te laten zijn in de school en deel te laten worden van de te onderzoeken praktijk. Verder is open- heid van belang, waarbij de auteurs er vooral op doelen dat resultaten, conclusies en publicaties worden gedeeld met de partners voordat ze verder worden verspreid.

7.1.2 Collectief leren

RPP-partners zetten zich idealiter in voor collectieve leerprocessen; ze vinden ze belangrijk, stimuleren ze en nemen eraan deel. Coburn et al. (2013) spreken in plaats van over collectieve leerprocessen over 'co-de- sign'. De essentie is echter hetzelfde: het gaat erom samen nieuwe inzichten, kennis, ideeën en oplossingen te creëren. Perspectieven uit- wisselen is hiervoor noodzakelijk, maar niet voldoende. Voor werkelijke co-creatie is het nodig dat RPP-partners onderhandelen over individuele meningen, perspectieven en ervaringen, en informatie uit (vak)literatuur (vgl. De Jong & Vermeulen, 2022). Mogelijk komen ze hierbij tot nieuwe gedeelde perspectieven of inzichten.

In een collectief leerproces maken RPP-partners ruimte om hun verschillende ideeën, opvattingen en meningen te externaliseren (zie ook Kennisrotonde, 2016). Dit geldt ook voor zogenaamde 'slapende kennis', bijvoorbeeld door vaardigheden aan anderen te laten zien of door intuï- ties te omschrijven met behulp van metaforen of analogieën (zie Dunbar, 1997 aangehaald in Bereiter & Scardamalia, 2014; Sprenger e.a., 2006).

RPP-partners leren daarnaast door te 'doen', door in de praktijk te handelen (vgl. Bereiter & Scardamalia, 2014). Met andere woorden, inzichten ontstaan in co-creatie en worden beproefd in zowel de pro- fessionele praktijk als de wetenschappelijke wereld. Zo levert het ge- zamenlijke leerproces expliciete individuele én collectieve professionele uitkomsten op (zie De Laat & Simons, 2002) en kan een RPP worden aangemerkt als een 'community of learners' (zie Figuur 9).

FIGUUR 9
VERSCHILLENDE VORMEN VAN COLLECTIEF LEREN
VOLGENS DE LAAT EN SIMONS (2002, P.16)

	Implicit	Explicit
Individual outcomes	Networking	Learning team
Collectieve organizational outcomes	Working team	Community of practice
Collectief professional outcomes	Working team	Community of learners

Collectieve leerprocessen zijn meestal niet meteen optimaal. Kasl et al. (1997) omschrijven vier niveaus van collectief leren (zie ook De Laat & Simons, 2002), die het mogelijk maken om de eigen mate van collectief leren in te schatten en te zoeken naar verbetermogelijkheden:

1. Gefragmenteerd leren – individuen experimenteren en leren afzonder- lijk, maar het collectief als geheel niet. De groepsleden houden vast aan hun opvattingen, men deelt nauwelijks informatie, en er is ook weinig belangstelling voor de opvattingen en informatie van anderen. Er is daardoor weinig sprake van integratie van opvattingen.
2. Samen leren – subgroepjes van individuen binnen het collectief delen informatie, met name als ze een duidelijke relatie zien met de taak waarvoor ze als groep staan. Effectiviteits- en efficiëntieoverwegingen spelen een rol om informatie te gaan delen. Men experimenteert echter nog nauwelijks als collectief. Er vindt wel enige integratie van opvattin- gen plaats, maar omdat men niet openlijk over verschillen van inzicht spreekt, gebeurt dit weinig.
3. Synergetisch leren – leden van het collectief delen onderling gevraagd en ongevraagd informatie. Er is sprake van integratie van inzichten, zowel op individueel als collectief niveau. Men experimenteert vaak en zowel individueel als collectief. Ook spreekt men openlijk over ver- schillen van inzicht.
4. Continu synergetisch leren – experimenteren en leren is een gewoonte geworden in het collectief.

7.1.3 Ontwerponderzoek

Een kenmerkende onderzoeksbenadering in RPP's is ontwerponderzoek (Coburn et al., 2013) waarin oplossingen worden ontwikkeld, uitgepro- beerd en onderzocht in de context van een professionele praktijk. Dit gebeurt bij voorkeur in een kort-cyclisch iteratief proces (zie Van den Berg & Kouwenhoven, 2008) en 'evidence-informed'. Evidence-informed werken verwijst naar het professioneel handelen op basis van inzichten uit theorie ('episteme') en praktijk ('phronesis' & 'techne'; Van Rossum et al., 2020; Heikkinen et al., 2016). Door de nadruk op praktijkrelevantie en co-creatie in een RPP, past daarnaast een participatieve en actie-

gerichte onderzoeksbenadering (zie Migchelbrink, 2016; Van Lieshout et al., 2021; zie ook de acht elementen van samen onderzoekend werken zoals besproken in **hoofdstuk 4**). Beide onderzoeksbenaderingen zijn overigens goed te combineren (zie bijvoorbeeld Rozendaal et al., 2019).

Zowel voor de praktijkprofessionals als onderzoekers in het RPP is het wenselijk om een 'design mindset' te hebben: een voortdurende alertheid op betere ideeën, onderbouwingen en aanpakken die aanleiding kunnen zijn voor herontwerp of vernieuwd handelen. Omarming van de design mindset kan leiden tot hogere waardering van de diversiteit van de inbreng van de verschillende partners (Bereiter & Scardamalia, 2014).

Alle partners van een RPP dienen betrokken te zijn bij de dataverzameling. Dit komt overeen met een aanbeveling van Oolbekink et al. (2022) die het belang benadrukken om leraren als actieve onderzoekers te betrekken, omdat zij kunnen zorgen voor de doorwerking van gegenereerde kennis in de eigen onderwijspraktijk.

Opbrengsten van een RPP kunnen verklaringen, interventies, oplossingen en verschillende vormen van kennis zijn die bijdragen aan de voortgang richting het collectieve doel. Ook interne samenwerkingsverbanden die ontstaan naar aanleiding van onderzoeksprojecten zijn voorbeelden van zo'n opbrengst. De oplossingen die men in co-creatie ontwikkelt zouden volgens Bereiter en Scardamalia (2014) aan vier kenmerken moeten voldoen om van 'hogere orde oplossingen' te mogen spreken. Een hogere orde oplossing moet 1) van waarde zijn voor meer mensen dan de probleemoplosser; 2) een bredere toepassing kennen dan de context en situatie waarin deze is ontwikkeld; 3) een zekere duurzame waarde hebben; en 4) een verbetering zijn boven reeds beschikbare oplossingen. RPP-partners kunnen deze kenmerken meenemen bij het kritische evalueren van hun opbrengsten.

7.1.4 Validiteit door co-creatie

Coburn en Penuel (2016) stellen dat oplossingen die RPP's in co-creatie ontwikkelen, duurzamer, opschaalbaar, en bruikbaar zijn in de praktijk. In lijn hiermee concluderen Harbers et al. (2019) dat de co-creatie in hun project heeft bijgedragen aan opbrengsten voor de onderwijspraktijk en het onderzoekend werken in de school. Coburn en Penuel (2016) stellen daarbij dat via co-creatie verkregen oplossingen een veelbelovende positieve impact hebben op het leren van de doelgroep en de toegang van RPP-partners tot onderwijsonderzoek vergroot. Een RPP kan dit bevorderen door te werken aan vijf validatieprincipes (Van den Berg et al., 2021, p.112-113), namelijk:

- **in acht nemen van historische continuïteit, waarbij het ontstaan van praktijkvraagstukken worden geduid vanuit de ontstaansgeschiedenis ervan;**
- **reflecteren, oftewel werken aan 'bedachtzaam zelfbewustzijn'** (zie Van Lieshout et al., 2017);

- **in dialoog zijn en blijven met elkaar;**
- **werkbaarheid bewaken, van zowel praktijkoplossingen als het onderzoeks/werkproces;**
- **mensen stimuleren om op nieuwe en verschillende wijzen na te denken.**

Het interpretatieve en vaak context-gebonden karakter van onderzoek door RPP's maakt dat de kwaliteit van hun onderzoek gewogen moet worden met alternatieve concepties van validiteit. Het balanceren tussen lokale relevantie en opschaalbaarheid buiten de context(en) waarin het onderzoek is uitgevoerd kan voor sommige RPP-partners een paradigmatische uitdaging vormen (vgl. Coburn et al., 2013; Harbers et al., 2019). Anderson en Herr (1999) werkten de volgende alternatieve concepties van validiteit uit; RPP-partners kunnen deze hanteren als (deel) indicatoren van de kwaliteit van hun onderzoek (zie ook Van den Berg, 2016, p.51):

- **resultaatvaliditeit: de mate waarin het onderzoek bijdraagt aan het oplossen van het praktijkvraagstuk;**
- **ecologische validiteit: de mate waarin de oplossing van het praktijkvraagstuk aansluit bij de ecologie van de context waarin die oplossing moet functioneren;**
- **procesvaliditeit: de aansluiting van het onderzoeksproces bij de wijze waarop oplossingen in de onderzochte organisaties wordt ontwikkeld;**
- **democratische validiteit: de mate van zeggenschap van belanghebbenden bij het onderzoeksproces;**
- **katalyserende validiteit: de mate waarin de inzichten uit het onderzoek bijdragen aan praktijkverbetering;**
- **dialogische validiteit: de mate waarin de onderzoeksresultaten tot stand komen via uitwisseling tussen belanghebbenden.**

7.1.5 Uitdagingen: grenspraktijken versterken

Gebrek aan 'gemeenschappelijke taal' tussen onderwijsprofessionals en onderzoekers kan een uitdaging vormen om over praktijkvraagstukken te praten. Dit kan leiden tot onduidelijkheid in verwachtingen over er weer ten aanzien van normen, rollen en verantwoordelijkheden (Coburn & Penuel, 2016). Akkerman en Bakker (2011) zien potentie in het overbruggen van deze taalverschillen via zogenaamde grensgangers ('brokers' of 'boundary crossers'): RPP-partners die bekend zijn met zowel de context van de onderwijsprofessionals als de wereld van (onderwijs) onderzoek. Ook grensobjecten met een functie in beide contexten kunnen helpen bij het versterken van grenspraktijken van beide stakeholders (Bronkhorst et al., 2019; Van den Berg, 2016).

Er is nog niet veel empirisch onderzoek beschikbaar naar het functioneren en de opbrengsten van RPP's. Coburn en Penuel (2016)

benoemen onduidelijkheden met betrekking tot de opbrengsten van een RPP en kritiekpunten op onderzoek naar RPP's. Zo is onduidelijk in hoe verre RPP-partners inzichten uit onderzoek daadwerkelijk inzetten bij het nemen van beslissingen. Daarnaast is nog onduidelijk of het werken in een RPP leidt tot een beter begrip van het onderzoeksproces en de waarde van de uitkomsten hiervan in besluitvormingsprocessen. Beperkingen in het beschikbare onderzoek naar RPP's zijn volgens genoemde auteurs dat:

- het vaak alleen gaat om persoonlijke reflecties van onderzoekers en niet van praktijkprofessionals;
- deze reflecties niet methodisch-systematisch zijn verzameld;
- de uitkomsten door het retrospectieve karakter van deze studies onderhevig zijn aan hindsight bias (zie Roese & Vohs, 2012)¹¹; en
- doordat de onderzoekers zelf deel uitmaakten van het RPP, hun observaties bovendien minder objectief zijn dan dat onderzoekers van buiten die zouden doen.

Deze kritiekpunten gelden ook voor de studie van Van den Berg et al. (2021). In de studie van Oolbekink et al. (2022) worden praktijkprofessionals wel bevraagd, maar het blijven terugblikken. Wij nemen deze aandachtspunten mee om kritisch te kijken naar het zelfonderzoek van ons eigen RPP.

7.2 Evaluatie van de samenwerking in ons consortium

Op basis van de aanpak als besproken in hoofdstuk 2 en vergelijkingen van onze praktijk met de hierboven besproken literatuur, evalueren we in deze paragraaf de opzet en het proces van de samenwerking in ons consortium. Daarbij komen we tegemoet aan de kritiek van Coburn en Penuel (2016) op onderzoek naar RPP's tot nu toe. In onze aanpak is namelijk wel sprake van multiperspectiviteit (triangulatie) en methodisch-systematische evaluatie, maar de evaluatie is uitgevoerd in retrospectief en betreft vooral de interpretatie van betrokkenen.

We bespreken hierna een aantal thema's zoals die uit de analyses van onze verzamelde gegevens naar voren komen. Ze vroegen met regelmaat onze aandacht en zijn daarmee typerend voor de werking van ons RPP: het gedeelde vraagstuk, onze projectorganisatie, collectief leren, de mate van rolscheiding, en het spanningsveld tussen praktijkrelevantie en methodische grondigheid bij co-creatie. We besluiten deze paragraaf met een samenvatting in de vorm van tips voor MTL's en onderzoekers die (gaan) participeren in een RPP zoals ons consortium.

7.2.1 Gedeeld vraagstuk

In het mbo vormen opleidingsteams de centrale organisatie-eenheden. Zij zijn er gezamenlijk verantwoordelijk voor dat studenten op een

¹¹ Hindsight bias verwijst naar de opvatting dat een gebeurtenis (of in dit geval een onderzoeksopbrengst) voor-spelbaarder is nadat het heeft plaatsgehad (of aangetoond is), dan voordat het bekend was (of aangetoond is).

goede manier aan de opleidingseisen voldoen en dat de organisatie steeds beter wordt in het opvangen van toekomstige problemen. Zoals we ook in hoofdstuk 1 bespraken, verschillen mbo-instellingen in de mate waarin zij erin slagen een professionele leercultuur vorm te geven (Teurlings & Hermanussen, 2021). Hier liggen kansen voor masteropgeleide docenten, maar het mbo weet nog niet altijd dit nieuwe professioneel kapitaal goed te benutten (zie bijvoorbeeld Heyma et al., 2017; Sligte & Schenke, 2017; Snoek et al., 2019). De onderzoeksvraag die hiermee samenhangt en in ons RPP centraal stond – **Hoe en onder welke condities MTL's samen met hun ontwerpgroepen bijdragen aan onderwijskwaliteit in het mbo** – leent zich uitstekend voor een samenwerking tussen praktijkprofessionals en onderzoekers. Hij is praktijkrelevant én betreft een kennislacune in de wetenschap. Het vraagstuk is ook voldoende complex om onderzoek te rechtvaardigen, omdat het zich voordoet in contexten met veel verschillen actoren met verschillende rollen en belangen.

Ons consortium bestond al verschillende jaren voorafgaand aan dit onderzoeksproject. De partners kwamen vrijwillig samen vanuit eigen interesse in en expertise over het onderwerp. Met de jaren gingen de partners zich steeds meer identificeren met het consortium (vgl. 'Learning in communities'; De Laat & Simons, 2002). De samenstelling van het RPP veranderde echter bij aanvang van het onderzoeksproject. Dit maakte dat een deel van de RPP-partners al bekend waren met elkaar en met het onderwerp en met de projectaanvraag, maar anderen niet. Als gevolg van de projectplanning startten we toch, maar bleken sommige RPP-partners tijd nodig te hebben om aan te haken bij de bedoelingen, onderliggende uitgangspunten en aanpak. Deze 'jumping in'-benadering (Van den Berg, 2016) met leren door in de praktijk te handelen (vgl. Bereiter & Scardamalia, 2014) biedt kansen om snel op basis van ervaringen mee te doen, maar heeft ook risico's vanwege de nog onvolledige afstemming als collectief. Dit vereist alertheid op de borging van de afstemming en interventies als die onvoldoende blijkt. In ons consortium signaleerden we na een jaar dat de beelden bij 'samen onderzoekend werken' meer verschilden dan gedacht, wat aanleiding was tot een nadere en gezamenlijke begripsspaling (zie [paragraaf 2.2.3](#) en ook [7.2.3](#)).

7.2.2 Projectorganisatie: gedeelde autoriteit en wederzijds vertrouwen

De nabijheid en openheid in ons consortium krijgt onder meer vorm via de gezamenlijke bijeenkomsten, de bezoeken van de begeleidend onderzoekers aan de MTL's, bij voorkeur in hen al bekende schoolcontexten, de gezamenlijke analyses en de memberchecks op teksten. In onze projectorganisatie hebben we gewerkt met drie rollen. De primaire rol van de MTL's lag in het werken met ontwerpgroepen in hun eigen onderwijscontext vanuit hun expertise in inhoud, onderzoek, en/of het aanjagen van samenwerking. Vanwege de verbindingen die ze (beogen) te leggen tussen onderwijs, onderzoek en ontwikkelwerk, en tussen ontwerpgroep, leidinggevend, beroepspraktijk et cetera zijn MTL's te zien als grens-

werkers (brokers, bruggenbouwers) en hun activiteiten als grenswerk (boundary crossing) (Akkerman & Bakker, 2011; Akkerman & Bruining, 2017; Bronkhorst et al., 2019; Nawijn & Van den Berg, 2020). Ook de begeleidend onderzoekers fungeerden als grenswerkers: vanuit hun kennis en ervaring met zowel de context van de MTL's als die van onderwijsonderzoek waren ze gewaardeerde bruggenbouwers tussen de andere twee rollen. De rol van de senioronderzoekers lag primair in de coördinatie van het overkoepelend onderzoek. Om de praktijkrelevantie van het onderzoek te bewaken hebben we - in lijn met het advies van Coburn en Penuel (2016) - het projectleiderschap bij een MTL belegd. Dit leidde tot veel samenwerking tussen deze MTL, haar begeleidend onderzoeker en de senioronderzoekers op het gebied van onder meer financiën, de projectplanning en de voorbereiding van consortiumbijeenkomsten.

Met deze opzet hebben we geprobeerd een infrastructuur te creëren voor gedeelde autoriteit, wederzijds vertrouwen, (psychologische) veiligheid en waardering van elkaars expertise. Schot et al. (2019) benoemen ons RPP mede hierom als 'good practice'.

Ook in de evaluatie in het derde projectjaar concluderen de partners dat het consortium heeft gefungeerd als een veilige plaats waar je open en eerlijk over je uitdagingen kunt spreken en met elkaar kunt leren. Uit dat evaluatiegesprek in het derde jaar is gebleken dat de volgende drie typen terugkerende momenten daaraan bijdragen:

Intervisie - Binnen de consortiumbijeenkomsten was steeds ruimte voor intervisie. MTL's konden de anderen naar aanleiding van hun ervaringen en met name zogeheten 'kritische beroepssituaties' vraagstukken voorleggen rond het begeleiden van samen onderzoekend werken in de ontwerpgroepen. Ook alignment en zelfzorg kwamen daarbij aan bod. Sterker nog, benutten van intervisie kan worden gezien als zelfzorg. Vergelijken van elkaars praktijken als MTL's en sparren met andere consortiumpartners was een belangrijke bron van professioneel leren.

MTL: "Doordat we hier met elkaar die intervisies hebben, kritische vragen die gesteld worden, waardoor (je) gaat nadenken over 'Wat doe ik nu?' en hoe zou ik dat een andere keer anders kunnen doen."

MTL-BGO-constructie - MTL's gaven aan dat de gesprekken die zij hadden met de begeleidend onderzoekers (BGO's) substantieel bijdroegen aan hun rolontwikkeling in de praktijk. De begeleidend onderzoeker stelde kritische vragen en hielp om vanuit een ander perspectief naar de eigen situatie te kijken. De MTL-BGO constructie hielp tevens om verbanden te leggen tussen wat in het consortium werd besproken over het overkoepelende onderzoek en de afzonderlijke praktijken van de MTL's. Volgens de MTL's werkte ook dit versterkend op het onderzoeksmatig werken in de ontwerpgroep.

MTL: "Het zijn de kritische vragen, ook het doorvragen waardoor je gaat nadenken over je eigen vaardigheden. Maar ook door het opzoeken van de kennis, dus in die zin heb ik het werken in het consortium als erg helpend en ondersteunend ervaren."

MTL: "Je hebt iemand nodig die niet in zo'n praktijk zit, maar die wel parallellen ziet in die praktijk. Of verschillen in die praktijk en die je een bemoedigend woordje toespreekt."

BGO: "Ja, de kracht is de verbinding (...) tussen dat onderzoek wat daar moet gebeuren en de worsteling van de MTL. (...) Dat je daar met elkaar in kan zoeken. Van hoe kunnen we dat onderzoek nu doen en hoe kunnen we ook recht doen aan de praktijk?"

MTL: "Telkens de gesprekken die eigenlijk elke keer ook de vertaalslag hadden van wat doe je in de praktijk? En ja, gevoed door alles wat we hier met elkaar bespraken."

De MTL-BGO-SO-constructie - De begeleidend onderzoekers hebben elk ervaring in het mbo, soms ook in dezelfde school als die van de MTL's die ze begeleidde. Met die praktijkkennis én hun onderzoekservaring vormden ze een schakel tussen de MTL's en de senioronderzoekers. Deze constructie heeft als risico dat de senioronderzoekers te ver van de MTL-praktijk staan, maar vermindert de kans dat ze overvraagd worden. Hoewel de begeleidend onderzoekers dus een belangrijke rol vervulden, moesten de senioronderzoekers bewaken dat zij voeling hielden met wat er in de praktijken gebeurde. Dit werd bereikt tijdens de consortiumbijeenkomsten, de behangrolgesprekken, en soms ook tussendoor.

BGO: "Je ziet dat de behangrolgesprekken (...) voor de senioronderzoekers ook een heel belangrijk moment (waren) om te zien wat er gebeurt daar in die praktijk. Maar als wij er als BGO's niet waren geweest, dan was bijvoorbeeld de grote diversiteit in onderzoekend werken misschien al een half jaar eerder tot de senioronderzoekers doorgedrongen. (...) Enerzijds waren we oliemannetjes maar anderzijds waren wij ook een buffer tussen senioronderzoekers en de rol van MTL."

SO: "Gelukkig maar want anders was ik in jaar één al overwerkt geraakt..."

BGO: "Wat voor mij een heel belangrijk moment was, was dat ik samen met (een MTL) zat, die zei van 'Ja, ik, ik kan, ik zat zelf op het punt om uit te stappen,' dus die wilde gaan stoppen, omdat ze het gevoel dat ze niet de koppeling kon maken tussen haar

dagelijkse praktijk en bijdragen aan het NRO-onderzoek. (...) toen hebben we twee gesprekken gevoerd met een SO (... waarin ik) en de MTL heel veel input kon geven over wat zij deed in haar praktijk en de SO heel duidelijk kon aangeven van 'wat je doet, is goed en is dus ook interessant voor het NRO-onderzoek.'

7.2.3 Collectief leren

Het collectief leerproces dat binnen het RPP ontstond, volgde een beweging waarin individuele en collectieve (leer)doelen elkaar qua prioriteit door de tijd afwisselden. In termen van Kasl et al. (1997) gaat het om een wisseling tussen 'gefragmenteerd leren', 'samen leren' en soms zelfs 'synergetisch leren'. Het verschil in arbeidsomstandigheden en kerncompetenties tussen MTL's en senioronderzoekers blijft in de samenwerking zichtbaar. MTL's moeten vaker hun werkzaamheden op de eigen onderwijsinstelling prioriteit geven. Hierdoor blijven de senioronderzoekers, naast de projectleider, een voorttrekkersrol houden in het overkoepelend onderzoek.

Er is volgens de consortiumpartners wel een stijgende lijn te zien in de interactie tussen onderwijspraktijk en onderzoek gedurende de drie projectjaren. We concludeerden dat er steeds veel interactie binnen het consortium was, waarbij gaandeweg de co-creatie tussen MTL's en senioronderzoekers toenam. In paragraaf 7.2.4 gaan we dieper in op de oorzaken hiervan. Waargenomen dipjes in de stijgende lijn worden onder meer veroorzaakt door de coronamaatregelen. We moesten zoeken hoe de samenwerking in de ontwerpgroepen en in het consortium vorm moesten krijgen gedurende de lockdown.

Een belangrijk leermoment was er toen we beseften (met name na het verwerken van de behangrolgesprekken na het eerste projectjaar) dat er een grote variëteit tussen consortiumpartners bestond in hoe samen onderzoekend werken werd opgevat. Kortom, het vinden van een gemeenschappelijke taal bleek een uitdaging. Voor een deel was deze taal er al wel door onze gezamenlijke historie en focus (zie ook Schot et al., 2019), maar die was mogelijk nog niet voldoende gedeeld. Met de toetreding van nieuwe MTL's bij aanvang van het project ontstond er in elk geval een nieuwe situatie met meer diversiteit. Ook binnen de groep van begeleidend en senioronderzoekers ontbrak het soms aan een eenduidige taal en/of expliciete gedeelde onderzoeksopvatting. Mogelijk heeft ook de omvang van het RPP invloed gehad op de tijd die het heeft gekost om elkaar beter te verstaan. Het RPP bestond uit twaalf personen, terwijl een groep idealiter maximaal tien leden heeft om goed teamwork te kunnen realiseren (Derksen, 2021).

Toen de grote variëteit in onderzoeksopvattingen lopende het project duidelijk werd, heeft dit geleid tot gezamenlijke actie. In eerste instantie wilde een senioronderzoeker de beoogde onderzoeksbenadering plenair toelichten. Eén begeleidend onderzoeker wilde zich echter zélf verdiepen in de onderliggende literatuur en we wilden samen tot

een analyse van de literatuur komen. Twee begeleidend onderzoekers en de senioronderzoekers verdiepten zich vervolgens opnieuw in de literatuur rond participatief actieonderzoek (o.a. Migchelbrink, 2016; Van Lieshout et al., 2019), ontwerp onderzoek (o.a. Van Aken & Andriessen, 2011) en het onderzoeksplan. Zij destilleerden hieruit acht elementen van samen onderzoekend werken (zie [hoofdstuk 2](#) en [4](#); tevens [deel 2](#)). Vervolgens werden deze elementen in twee consortiumbijeenkomsten besproken aan de hand van vragen over herkenbaarheid, toepasbaarheid, en werkzaamheid. Deze gezamenlijke verdiepende stappen en verbinding met de werkpraktijken van de MTL's, bleek zeer waardevol, meer dan een plenaire toelichting door een senior had kunnen zijn.

SO: "(dat was voor mij) wel een aanzet om gewoon beter te snappen dat je dus (...) bezig bent met over en weer betekenisgeving en dat je daar tijd in moet investeren (...) dat was volgens mij echt een aanzet om meer in interactie met elkaar aan het werk te gaan."

Terugkijkend naar de drie projectjaren komt opnieuw de vraag op hoe je nu het best een dergelijk project opstart. Enerzijds zou je aan de voorkant meer tijd kunnen investeren in het verhelderen van en samen beslissen over de bedoeling van het project en andere aspecten van groepsvorming. Dat zou in ons geval een aanpassing van het projectplan hebben betekend. Gezien het feit dat ons consortium steeds co-creatiever is geworden door de tijd, is een andere mogelijke aanvliegroute om gewoon met elkaar te beginnen ('jumping in'; Van den Berg, 2016) en van daaruit samen inzicht in de bedoeling te ontwikkelen. Die route hebben wij dus gevolgd.

BGO: "Je zou het anders plannen, dan zou je tijd nemen om meer samen instrumentarium te ontwikkelen en dan pas een cyclus te gaan draaien."

SO: "...achteraf is het mooi wonen - dat zit erin - dat je achteraf denkt wat je anders had kunnen doen."

MTL: "Misschien heeft het wel moeten gebeuren om het inzicht te krijgen wat we nu hebben."

7.2.4 Rolscheiding

In dit project werkten we met drie verschillende rollen (naast die van projectleider). De consortiumpartners hebben deze rollen in het algemeen niet ervaren als formeel en afgebakend. Toch was er - ongewild - sprake van rolspecifieke arbeidsdeling, met name tussen een aantal MTL's en senioronderzoekers. Dit hindert niet per definitie het project, maar is wel een aandachtspunt gegeven de gezamenlijke taak en verantwoordelijkheid die voorligt.

BGO: "Er zijn gescheiden rollen, zeker, (...) en ik heb opgeschreven 'gelukkig, want dat geeft duidelijkheid'. (...) Het is een hartstikke ingewikkeld project. Jullie zijn als seniors in een wat traditionelere rol teruggekomen, maar de MTL's zijn ook gewoon MTL geweest hè, en daar gingen jullie (de SO's) je ook niet in mengen ofzo. Dus je moet allemaal even positie innemen voordat je met elkaar tot co-creatie kan komen en daar ook een soort (...) inzicht in krijgen van wat dat dan precies betekent."

SO: "Ik (heb) me indertijd eigenlijk in de rol van traditionele onderzoeker laten drukken. Maar dat klinkt zo alsof ik me dat laat overkomen. Maar ik denk dat dat toen ook wel in zekere zin functioneel was."

Omdat we in de projectplanning hadden opgenomen dat de MTL's meteen aan het begin van het studiejaar met hun ontwerpgroepen aan de slag zouden gaan, was het nodig om met spoed ook de eerste onderzoeksinstrumenten daarvoor klaar te hebben. De senioronderzoekers waren en voelden zich daarvoor als eerste verantwoordelijk en gingen ermee aan de slag. In retrospectief kunnen we stellen dat we zelf voor die tijdsdruk en rolverdeling hebben gekozen bij het opstellen van de projectplanning, de urenverdelingen et cetera. Daarbij speelde onder meer de door de consortiumpartners bij aanvang van het project ingevulde **Vragenlijst verwachtingen bij de start** (zie deel 2) een rol: daaruit kwam een voorkeur voor een zekere rolscheiding naar voren, en die hebben we in de aanpak verwerkt.

Daarnaast gaven MTL's aan het eind van het derde projectjaar terugblikkend aan dat ze in de eerste twee projectjaren druk zijn geweest met de eigen lokale situatie, zodat de mentale ruimte nogal eens ontbrak om bezig te zijn met het overkoepelende onderzoek. Dit werd versterkt doordat de ontwerpgroepen niet, zoals beoogd, al een jaar voorafgaand aan het project onderzoekend samenwerkten, maar bij aanvang van het project nog moesten worden gevormd en opgestart, of als bestaande groep met een nieuw type opdracht aan de slag moesten. Dit maakte dat de meeste MTL's initieel vooral in de rol van begeleider van hun ontwerpgroep bleven. Gaandeweg kwam bij MTL's meer besef en ruimte om ook actor te zijn in het overkoepelend onderzoek. Bevorderend daarvoor was de uitwisselingen van kennis en ervaringen op de tweejaarlijkse landelijke 'MBO onderzoeksdag'. In de ervaringsverhalen van anderen waren elementen van ons onderzoek herkenbaar voor de MTL's. Dat geldt voor het inhoudelijk onderwerp, maar ook voor 'onderzoek doen'.

De rolopvatting van de senioronderzoeker kan variëren, denk bijvoorbeeld aan een rol als 'klassiek' onderzoeker, praktijkgericht onderzoeker 'op afstand', of een interactief, participatief co-creërend onderzoeker (zie bijvoorbeeld Ellström, 2008; Van den Berg, 2021). De ervaren

tijdsdruk en organisatiestructuur kan ervoor zorgen dat een onderzoeker (tijdelijk) in een meer traditionele rol terecht komt.

MTL: "De eerste twee jaar (staan) toch meer in het teken van jij als MTL, want dat is van ja, daar ben je heel veel mee bezig in je praktijk."

SO: "Ik heb me in het begin van het traject (...) erg gedwongen gevoeld om terug te gaan naar de senior-onderzoek in de klassieke onderzoekscyclus. Dat heb ik dan maar gedaan (...) en gaandeweg heeft die rol zich kunnen verschuiven naar die van meer co-creërende onderzoeker. Twee omslagen in ontwikkeling dus."

Als betekenisvolle momenten in het doorbreken van de rolscheiding (i.e., momenten waarin de onderlinge interactie tussen rollen het grootst was) werden door de consortiumpartners genoemd:

- het samenwerken aan het onderzoeksplan in de aanloop naar het project;
- het ontwikkelen van het instrument **Netwerkanalyse** (zie deel 2) naar aanleiding van de specifieke vraag vanuit de MTL's;
- het in een BGO-SO-duo voorbereiden en presenteren van een poster op een congres voor praktijkonderzoek (EAPRIL; zie Rozendaal & Wijnands-Pot, 2021);
- het samen duiden van overkoepelde inzichten in het derde projectjaar (selectie en ordening van de stellingen).

MTL: "(De rolscheiding) was anders in de aanloopfase waarin gezamenlijk de subsidieaanvraag wordt geschreven, en fase waarin gezamenlijk casus-overstijgende inzichten worden gevormd. "(daar) hebben we ons wel heel erg in gezamenlijkheid voor ingezet, heel veel samenwerking."

BGO: "...wat wij mee willen geven aan de rest van de wereld. En ja, dus dat was een soort reflectiemoment waarvan we zeiden: nou, dit moeten we vertellen, dat moeten we vertellen.(...) En het mooie is, als je naar die poster kijkt, is wat op die poster staat, is wat hier nu wordt gezegd, want daar staat eigenlijk, dat zijn de belangrijke momenten en daar staan ook al mooie conclusies op."

MTL: "Voor mij wel een heel verhelderend moment, want toen kreeg ik in één keer veel meer inzicht in het onderzoeksonderwerp en hoe dat in de relatie stond met het onderzoek wat ik heb uitgevoerd met mijn ontwerpgroep op school."

SO: "Dus dan ga je eigenlijk van empirie naar theorie en je gaat die dan meteen weer illustreren."

Onze evaluatie aan het eind van het derde projectjaar laat zien dat de consortiumpartners de rolscheiding met name zagen verdwijnen toen we als geheel consortium in co-creatie bepaalden welke van de stellingen (voortkomend uit de analyses van de individuele casussen, zie [Intermezzo](#)) gelden als casus-overstijgende opbrengsten van ons onderzoek. Het samen sparren hierover droeg er onder meer aan bij dat MTL's 1) nog meer dan eerdere jaren de overeenkomsten tussen elkaars ontwikkeling gingen zien en 2) de relatie gingen zien tussen wat er in het consortium werd besproken en het eigen handelen als MTL in de ontwerpgroep.

Het proces van samen prioriteren en duiden heeft de stellingen meer generieke toepassingswaarde gegeven. Daarmee kunnen ze gerekend worden tot 'hogere orde oplossingen' (zie Bereiter & Scardamalia, 2014), al blijven de gedane uitspraken in enige mate hypothesevormend. Concluderend kunnen we stellen dat op de momenten waarin co-creatie echt plaatsvindt, opgedane inzichten zowel voor de onderwijspraktijk als voor de wetenschappelijke kennisbasis van betekenis zijn. De verschillende (gedocumenteerde) tussenstappen in de gezamenlijke analyses zijn *boundary objects* (zie Akkerman & Bakker, 2011; Bronkhorst et al., 2019). Consortiumpartners geven aan dat als gevolg van de opgedane ervaringen hun rol(opvatting) binnen het consortium veranderd is.

MTL: "Ik denk dat ik vooral een soort consument geweest (ben) (...) Maar dat hoe verder het vorderde meer begon te beseffen, ja ik doe ook mee in dat onderzoek."

MTL: "Ik ben ook een beetje onderzoeker nu, want ik herken dingen die wij ook doen."

SO: "Nu zit ik veel meer in de rol zoals ik hem echt wil, ja."

7.2.5 Het spanningsveld tussen praktijkrelevantie en methodische grondigheid bij co-creatie

Werken in co-creatie en de dienstbaarheid aan zowel praktijk als onderzoek (in lijn met de uitgangspunten van een RPP) waren vanaf het prille begin ambities in ons project. Als consortium concludeerden we aan het eind van het derde jaar dat we gaandeweg zijn gegroeid in het realiseren van die ambities.

Het blijft echter spannend wat de invloed van co-creatie is op de praktijkrelevantie en methodische grondigheid van praktijkgericht onderzoek, waarbij bovendien ethische overwegingen nadrukkelijk aan de orde zijn (zie Andriessen, 2014; Pijlman et al., 2017; Van den Berg, 2021). Soms lijkt het touwtrekken tussen relevantie en grondigheid (in de kwestie rond het instrumentarium), soms lijken ze elkaar naar beneden te trekken (ontbreken van gedeelde taal en onderzoekopvatting), soms versterken ze elkaar (bespreken hoe de instrumenten 'tweesnijdend' kunnen zijn, samen stellingen prioriteren en duiden). In ons project kwam

dit spanningsveld het meest pregnant naar voren in het ontwikkelen van ons onderzoeksinstrumentarium. Vandaar dat we dit onderwerp uitgebreider beschrijven.

Zoals ook beschreven is in [hoofdstuk 2](#), was ons uitgangspunt dat de instrumenten (naast gedegen theoretisch onderbouwd) zowel een ondersteunende functie moesten hebben voor de praktijk van de MTL's als een functie moesten hebben voor het overkoepelende onderzoek (instrumenten als 'tweesnijdend zwaard').¹² Het eerste vraagt om de ruimte voor de MTL om adaptief te kunnen reageren op wat er nodig is in de ontwerpgroep. Het tweede vraagt een zekere mate van eenvormigheid in de timing en de vorm van gegevensverzameling over de casussen heen. In de praktijk hebben we deze ambitie niet bij alle onderzoeksinstrumenten volledig gerealiseerd. Hieruit volgt de vraag of dat erg is, en zo ja wat er voor nodig is om dit wel voor elkaar te krijgen.

Mede door de tijdsdruk en denkend vanuit de bestaande rollen en voorkeuren van betrokkenen, werden de onderzoeksinstrumenten door de senioronderzoekers gemaakt. Vervolgens is op drie manieren geprobeerd om praktijk- en onderzoeksrelevantie te bevorderen.

SO: "De verwachting was van maken jullie maar de instrumenten en dan gaan wij daarmee aan het werk."

MTL: "Ik was blij met het instrument gewoon als kant en klaar ding. Ja, want je zit zo in het leiden van de ontwerpgroep, dat het fijn is om ook iets aangedragen te krijgen."

Een eerste manier waarop wij hebben geprobeerd om vorm te geven aan instrumenten als 'tweesnijdend zwaard' was door op basis van ingevulde instrumenten een casus-specifiek rapportje terug te geven, waarover binnen de ontwerpgroep het gesprek kon worden gevoerd.

SO: "Een soort conversation starter. (...) Waar zitten nu onze aandachtspunten? De functie is dus niet alleen maar data genereren, maar (je) (...) faciliteert het gesprek."

Een tweede manier die gedurende het project is ontwikkeld en ingezet, was het werken met het eerder genoemde referentiescenario dat aangaf waar in de tijd welk instrument ongeveer zou moeten worden afgenomen, in combinatie met een 'pas toe of leg uit-regel'. Die regel gaf MTL's de ruimte om, mits expliciet beredeneerd, af te wijken van het referentiescenario.

BGO: "Het gaat ook om een stukje keuze, denk ik, dat was heel belangrijk. Op een gegeven moment konden mensen kiezen van ik zet het in, ik kies het moment waarop ik het inzet."

¹² Deze ambitie was helderder voor de MTL's die betrokken waren bij het opstellen van de onderzoeksaanvraag dan voor de MTL's die daar niet bij betrokken waren, of pas na toekenning van de projectsubsidie zijn aangesloten.

Een derde manier die wij hebben verkend betrof de mate van vrijheid in de manier waarop je als MTL de instrumenten inzet. De MTL's in ons project ervoeren dat je op verschillende manieren met een instrument kon omgaan. Een mogelijkheid was bijvoorbeeld om een deel uit het instrument te lichten en alleen dat deel in te zetten, zoals de vragen met betrekking tot de CIMO-logica uit de **Gespreksleidraad vraagstukken ontwerpgroep (zie deel 2)**. Een andere mogelijkheid was om de ontwerpgroepleden items in een vragenlijst te laten scannen en hen dan te laten kiezen waarover ze een gesprek zouden willen voeren. Er is ook gesproken over het didactiseren van instrumenten, bijvoorbeeld werken aan CIMO-redeneringen via een rollenspel (een 'opstelling'), waarbij verschillende ontwerpgroepleden de verschillende letters van de CIMO belichamen en met elkaar vanuit die rol in gesprek gaan. Aanpak en werkzaamheid van dergelijke benaderingen is voer voor nader onderzoek.

SO: "Ook dat is een didactisering hè, gewoon op tafel gooien."

SO: "In de ruimte staan en met elkaar praten. (...) maar de vraag voor onderzoekers is altijd weer: hoe documenteer je dit dan? "

Het is dus soms zoeken voor MTL's hoe een instrument wél kan werken in een specifieke context.¹³ De inschatting waarmee een ontwerpgroep op een zeker moment en in een zekere context geholpen is met een bepaald instrument, vraagt om beredeneerde keuzes (wanneer, hoe wat, waar-toe et cetera) en een zekere wendbaarheid en creativiteit van MTL's. Hierbij spelen nadrukkelijk ook ethische overwegingen een rol. Je moet je als MTL afvragen wat je met je instrument wilt bereiken, bijvoorbeeld het soort gesprek dat je in de ontwerpgroep op gang wilt brengen en wat daar voor nodig is. Deze wendbaarheid en creativiteit kunnen MTL's gaandeweg opdoen door te interveniëren in veel verschillende ontwerpgroepen, of door ervaringen uit te wisselen met andere MTL's.

MTL: "Wij (hadden) daar een soort klikmoment (...) waarin een aantal dingen op onze plek vielen, ook al was onze context heel anders. (...) hoe je dus in het eerste jaar ben je nog heel erg als aanjager van zo'n groep ook bezig met die resultaten en met de groepsbinding en met nou ja, eigenlijk allerlei andere dingen. (...) En dat je in jaar twee, veel meer kunt gaan kijken: 'Wat gebeurt er nou in deze groep en op basis waarvan ga ik dan beslissingen nemen?'"

SO: "Je kunt die instrumenten pas gaan inzetten als ze een functie hebben in jouw beeld van wat je als MTL te doen hebt. En als je dat niet ziet of nog niet ziet of daar niks mee kan, omdat de context dat niet toelaat, kan je instrumenten maken wat je wilt, maar dat heeft geen nut."

¹³ Overigens, ook bij tools die geen onderzoeksfunctie hebben, maar alleen bedoeld zijn om de praktijk te ondersteunen, zoals bijvoorbeeld de scan onderzoekscultuur in de school en interventiekaarten (Ros & Keuvelaar-van den Bergh, 2017) speelt deze uitdaging.

SO: "Wendbaar en creatief (hiermee) omgaan in je begeleiding (...) dat je dat steeds strategischer kan doen."

SO: "Daar zit nog een sleutel (...) op het moment dat je (...) je eigen praktijk gaat vergelijken met die van een ander, dan realiseer je je dat er een verschil is, dat het ook anders kan."

SO: "Het (is) belangrijk om met elkaar na te denken van 'wat is de situatie waar ik nu in zit? En wat zou mij eventueel helpen of ons helpen om verder te komen? En wat voor instrumenten kan ik daarbij inzetten?'"

Ondanks de genoemde drie complementaire aanpakken om vrijer met het instrumentarium om te gaan, ervoeren MTL's veel instrumenten toch nog vaak als lastig inzetbaar in hun praktijk. Dit kon komen door de taal, doordat de inzet van zo'n instrument haaks staat op de strategie van de MTL om samen onderzoekend werken enigszins in bedekte termen te introduceren (**zie stelling 8**), of als een MTL niet de ruimte voelde om wendbaar met het instrumentarium om te springen.



podcast
Stelling 8

SO: "Ik zie ons toch zitten, net voor de zomer voor de aanvang. Oh dit moet er zijn... met alle goede bedoelingen opgesloten in een lokaaltje met z'n drietjes... en dat je dan vervolgens concludeert van ja, de inhoud is wel goed, maar de vorm werkt eigenlijk niet."

Terugkijkend had meer co-creatie tussen senioronderzoekers en de andere consortiumpartners mogelijk kunnen bijdragen aan een grotere gebruikerswaarde. Dit is dus in de praktijk echter niet altijd in volle omvang haalbaar. MTL's zouden echter wel nadrukkelijker aan het begin bevraagd kunnen worden. Wat hebben zij nodig om hun ontwerpgroepen te ondersteunen? Ook als ze daar nog geen heel scherp beeld bij hebben, kan hun behoefte senioronderzoekers helpen bij het ontwerpen van instrumenten. Zo is in ons consortium bijvoorbeeld het instrument voor **Netwerkanalyses** ontwikkeld (**zie deel 2**).

MTL: "Soms had ik iets nodig waarvan ik nog niet goed kon duiden wat ik nou precies nodig had. En dan is het fijn dat je wel in gesprek iets gaat ontwerpen. Dan is zo'n senioronderzoeker er om te denken: 'Oké, ik hoor je, ik begrijp het en ik ga je daarbij helpen.'"

Ook bij co-creatie blijft er een spanningsveld tussen de gebruikerswaarde (bijvoorbeeld via didactisering) enerzijds en de benodigde systematiek in dataverzameling en validiteit anderzijds bestaan.

SO: "Als het wel in co-creatie tot stand komt, dan wil het nog niet zeggen dat het tweesnijdend wordt. Alleen dan wordt het beter ingevuld of beter gebruikt."

Deze uitdaging hebben wij in ons project opgelost door de inzet van de Behangrolgesprekken als specifieke vorm van tijdlijninterviews (zie [hoofdstuk 2](#) en [deel 2](#)). Met de inzet van het behangrolgesprek – waarbij de tijdlijn wordt ingevuld met veelvormige casus-specifieke gegevens die met de andere instrumenten verzameld zijn – rijst de vraag in hoeverre een gedeeld onderliggend onderzoeksinstrumentarium eigenlijk nodig is. In een vergelijkende gevalstudie als de onze, waarin de casussen onderling zo verschillen, kun je stellen dat (streven naar) vergelijkbaarheid op instrumentniveau vooralsnog zinloos is. De interpretatiekaders lopen tussen casussen zover uiteen, dat de validiteit van de instrumenten in het geding komt. Met andere woorden: zelfs als je systematisch gegevens zou verzamelen met een uniform instrumentarium, dan nog heb je als onderzoeker het perspectief van betrokkenen nodig om deze gegevens juist te kunnen interpreteren.

BGO: "Als ik nu terugkijk denk ik van nou, de belangrijkste data op basis waarvan we eigenlijk ons praktijkboek schrijven, dat zijn de behangrolgesprekken."

Deze constatering maakt het in co-creatie ontwikkelen van een instrumentarium echter niet overbodig! Zo'n proces kan namelijk bijdragen aan meer gedeelde taal en begrip van onderliggende theoretische kaders en sensitizing concepts (zie Smaling, 2021) en kan mogelijk bijdragen aan motivatie om de begeleiding van ontwerpgroepen systematischer en als interventie in te steken. Dit alles kan bijdragen aan de inhoudsvaliditeit (zie: Cohen et al., 2007) van het onderzoek. Deze aspecten werken we verder uit.

Ten eerste kunnen MTL's via onderzoeksinstrumenten een onderliggend theoretisch kader (en de daarin vervatte sensitizing concepts) in een ontwerpgroep inbrengen. Bijvoorbeeld via het instrument **Betrokkenheid bij onderzoekend werken** ([zie deel 2](#)) wordt het *Concerns Based Adoption-Model* (Van den Berg & VandenBerghe, 1995) geïntroduceerd. Concretisering van dit model in een instrument met subsets van stellingen (items) kan wel een conversation starter zijn over onderwerpen die misschien niet spontaan opkomen bij de ontwerpgroepleden. En bijvoorbeeld via de vragenlijst **Activiteiten van mijn ontwerpgroep** ([zie deel 2](#)) kan een ontwerpgroep meer inzicht krijgen in welke activiteiten men nog niet ontplooit, maar men wellicht wel waardevol vindt voor de (nabije) toekomst. Dataverzameling wordt zo ook een interventie in de ontwerpgroep!

SO: "Het is een toegevoegde waarde kan ik me zo voorstellen als je met ontwerpgroepen werkt, dat je gevoed wordt door dat soort inzichten vanuit instrumenten."

Ook kan een systematische wijze van bevragen ervoor zorgen dat er gesproken wordt over zaken waar men het misschien liever niet over wil hebben. Tevens kan het zicht geven in wat er nog niet is. Bijvoorbeeld het uitgangspunt van het instrument **Opbrengsten van mijn ontwerpgroep** (zie [hoofdstuk 2](#) voor een bespreking en [deel 2](#) voor de instrumenten zelf) om te evalueren op doelstellingen, dwingt om kritisch het gesprek te voeren over het 'waartoe' men bij elkaar komt, en in hoeverre doelen worden gerealiseerd.

SO: "Ik ben helemaal niet zo bezig met die statistische vergelijkbaarheid, maar er zijn soms dingen die, omdat je het theoretisch kader niet kent of omdat je het er gewoon liever niet over wilt hebben, die niet ter sprake komen in een open interviewsituatie."

Ten tweede hebben docenten soms weerstand om met een methodisch-systematisch instrumentarium te werken. Wellicht dat het ontwikkelen in co-creatie en het begrip dat dat oplevert bijdraagt aan motivatie om het ontwikkelde instrumentarium in de praktijk uit te proberen en te ervaren wat het brengt als interventie (naast gegevensverzameling). Om dit te doorbreken kan ook 'zachte dwang' soms op zijn plaats zijn...

MTL: "Soms weet je nog niet wat je nodig hebt. (...) In eerste instantie dacht ik 'Oh, dit (de CBAM) ga ik dus nu uitzetten hier bij deze mensen' (...) En toch heeft me dat veel inzichten gegeven in hoe die groep daar bij elkaar zat."

De rolontwikkeling die MTL's aangeven te hebben doorgemaakt gedurende ons project, geeft aan dat een aantal van hen nu meer openstaat voor co-creatie van onderzoeksinstrumentarium. Het lijkt erop dat deelname in een RPP hier bijdraagt aan empowerment van de partners; iets wat Harbers et al. (2019) ook concludeerden hun samenwerkingsproject.

MTL: "Ik weet niet hoe dat bij anderen is, maar ik denk dat ik het nu meer zou durven, zeg maar, dat ik makkelijker zou denken, ja het is logisch dat ik daaraan meedoe."

SO: "Als de vraag komt 'nou, we gaan een CBAM maken, doe je dan wel of niet mee als MTL?' (...) als het antwoord 'nee' zou zijn, zou ik dat nu (...) (in mijn rol als onderzoeker) problematiseren."

7.2.6 Conclusies over samenwerking

Op basis van onze theoretische verdieping in het samenwerken tussen praktijkprofessionals en onderzoekers en onze eigen ervaringen met samenwerken in ons consortium, formuleren we in Kader 4 een aantal tips voor MTL's (en andere praktijkprofessionals) en onderzoekers die gaan participeren in een RPP.

KADER 4

TIPS VOOR MTL'S EN ONDERZOEKERS DIE GAAN PARTICIPEREN IN EEN RPP

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.
4. Expliciteer wie welke rol inneemt en wie welke expertise inbrengt.
5. Overweeg wie er broker kan en wil zijn tussen praktijk en praktijk(gericht) onderzoek. Betrek anders zo'n broker die beide werelden kent en die sparringpartner kan zijn.
6. Stel je op als gelijkwaardige partners, met (met name als praktijk-professional) veel kennis en ervaring wat betreft de praktijk waarin het vraagstuk speelt en (met name als onderzoeker) veel kennis en ervaring wat betreft (interactief, participatief) praktijkgericht onderzoek. Wees daarbij niet louter consument van de kennis en ervaring van anderen, maar stuur actief op gezamenlijke betekenisgeving, bijvoorbeeld van sleutelpublicaties die onderliggend zijn aan het onderzoeksplan en van eigen onderzoeksgegevens. Reserveer hier voldoende tijd voor.
7. Breng je kennis en ervaring in in het RPP. Voel de ruimte om ook slapende kennis in te brengen in discussies door voordoen, omschrijven van intuïties en het gebruik van metaforen.
8. Wees van tijd tot tijd docent en student van andere RPP-partners. Etaleer bijvoorbeeld als MTL je competentie als docent in het aanjagen van collectieve leerprocessen bij het bevorderen van interactie in het RPP. Etaleer als praktijkgericht onderzoeker 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 MTL buiten je eigen rol als praktijkprofessional te treden en pak een rol in het opstellen van het onderzoeksplan, het ontwikkelen van onderzoeksinstrumenten, dataverzameling en -analyse, duiden van resultaten, schrijven van rapportages. Meewerken aan dergelijke 'boundary objects' levert je veel nieuwe kansen op om te leren. Zo ook: verken als onderzoeker bijvoorbeeld hoe je instrumenten toegankelijker kunt vormgeven ('didactiseren') en presentaties en publicaties meer leerzaam kunt vormgeven.
10. Focus je op 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 groei naar/in voortdurend synergetisch leren. Neem daarvoor de tijd om te reflecteren op je handelen; gebruik daarbij reflectie-methodieken (bijvoorbeeld de STRAK-methode) 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 verder ook actief deel aan conferenties of andere netwerk-bijeenkomsten. 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 betere ideeën, onderbouwingen 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.

7.3 Opbrengsten van ons consortium

Aan het eind van elk van de drie projectjaren (mei-juni) hebben we de opbrengsten van ons consortium via individuele zelfrapportages, tussentijdse analyses en een groepsgebesprek daarover in kaart gebracht ([zie hoofdstuk 2](#)). Daarnaast zijn in de slotevaluatie van het proces ook diverse opbrengsten genoemd, of nader toegelicht. Er is apart aandacht gegeven aan de bruikbaarheid van het opgeleverde instrumentarium.

7.3.1 Kennis en vaardigheden over samen onderzoekend werken

Inhoudelijke lokale praktijkvraagstukken zijn weinig onderwerp van gesprek geweest. Deze verschilden teveel tussen de ontwerpgroepen en waren bovendien als zodanig niet dé kern van ons gezamenlijk vraagstuk. De grote gemene deler was immers steeds het aanpakken van deze vraagstukken via samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen. In het onderling sparren hierover voerden uitdagingen met betrekking tot het initiëren, aanjagen en begeleiden van samen onderzoekend werken de boventoon. MTL's noemden het doorontwikkelen van hun vaardigheden om methodisch-systematisch te werken en expliciet onderzoeks-vaardigheden in te zetten (data verzamelen, analyseren, rapporteren e.d.) niet of nauwelijks; de uitdaging zit voor hen vooral in het meenemen van anderen en dat zo laagdrempelig mogelijk te doen.

De consortiumpartners concludeerden in de eindevaluatie dat de belangrijkste opbrengsten van het consortium betrekking hebben gehad op de groei van kennis en vaardigheden op het gebied van (samen) onderzoekend werken in ontwerpgroepen. Dit beeld is gedurende de drie projectjaren constant gebleven en we kunnen dus concluderen dat die intentie van ons consortium is bereikt. Men geeft aan dat de partners 'lerend' in het consortium zitten, ten behoeve van zowel de eigen context als het consortium.

MTL: "We hebben met het consortium veel gespard over wat we kunnen verstaan onder de noemer 'onderzoekend werken'. Dit draagt wel bij aan mijn kennisbasis en hoe ik dit onderzoekend werken in mijn organisatie zou kunnen stimuleren."

MTL: "Enerzijds de kennis en ervaring die je nodig hebt om SOW aan te jagen, anderzijds de wijze waarop (doserend, verleiden, in de hand houden versus overlaten), en het inzetten van expertise/benutten van rollen bijv. expert, procesbegeleider, teamleider."

MTL: "Ik kan feedback geven aan collega's in het RPP en heb ook een eigen inbreng die ik met argumenten kan onderbouwen. Ik ben hierin gegroeid de afgelopen jaren."

De samenwerking in het consortium lijkt ook door te werken in de samenwerking in de ontwerpgroepen. De weg waarlangs de resultaten van dit onderzoek zijn bereikt, zal niet altijd overeenstemmen met de wijze waarop dit in de mbo-instellingen gebeurt (lage procesvaliditeit). Echter, doordat we met elkaar hebben gewerkt aan een gemeenschappelijke taal en begrip over samen onderzoekend werken en de resultaten in co-creatie hebben vormgegeven, bestaat er wel de kans dat de MTL's elementen van deze werkwijze in hun eigen praktijk kunnen inzetten. In lijn met de eerder genoemde bedenkingen van Coburn en Penuel (2016) kunnen wij niet zeggen in welke mate hen dit ook gaat lukken. Wel noemen MTL's de voorbeeldfunctie die het consortium heeft gehad.

MTL: "Het op deze manier samenwerken draag ik uit in mijn eigen instelling, zowel instellingsbreed via het practoraat als concreet in mijn onderwijsteam."

7.3.2 Onze 'tools'

Eerder in dit hoofdstuk is al het nodige gezegd over het ontwikkelingsproces van ons instrumentarium en de inzet ervan door de MTL's. In deze paragraaf staan we stil bij reflecties van de MTL's op de bruikbaarheid van de huidige set als opbrengst van ons project (zie deel 2). Als instrumenten met een belangrijke impact worden met name de volgende instrumenten genoemd:

Vragenlijst bij aanvang van het project - Het project werd gestart met een inventarisatie van ieders wensen wat betreft samenvattingen, vraagstukken, context, rolopvatting en positionering et cetera. Dit werd een bijzonder begin gevonden en sluit aan bij een waarderende benadering van het vormen van een consortium (zie ook Harbers et al., 2019).

MTL: "Dat was toen bij de opstart, dat we allemaal hebben opgeschreven wat we willen brengen en halen hier, en wat we

kunnen, dat was het eerste document voor de zomer. Dat vond ik wel een heel mooie verrassende manier om een project op te starten eigenlijk op basis van kwaliteiten en ook nog commitment vragen, dus dat is iets wat ik ook meeneem naar de onderwijspraktijk."

Zicht op visies op goed onderzoek - ondanks dat het een redelijke 'hoog over' of abstract instrument is, helpt het MTL's om beter hun onderzoekend werken te duiden.

MTL: "Dat heeft heel veel taal gegeven (over) hoe we als ontwerpgroepen bezig waren. Ik kon het heel mooi vertalen naar het team (...), want op dat moment was daar er een beetje zo'n gevoel van 'Waar zijn we mee bezig? We doen maar wat'..."

Behangrolgesprek en narratief - Bij de behangrol en het narratief lijkt het werkzame mechanisme de beweging tussen overzicht creëren en betekenis verlenen aan wat je als MTL hebt gedaan. Bij de behangrolgesprekken wordt de rol van de senioronderzoekers (als gespreksleider) als een toegevoegde waarde benoemd.

MTL: "Zowel in de behangrollen als in dat narratief zitten elementen dat je heel erg schakelt tussen groot en klein dat je in feite dat wat je in de dagelijks praktijk doet aan kleine stapjes in een perspectief zet. Dat de instrumenten en de hulp die je daar dan bij krijgt om die te duiden, dat maakte voor mij dat ik veel meer ging begrijpen van wacht even, waar ben ik nou eigenlijk mee bezig? Wat heb ik dan gedaan en wat heb ik dan al bereikt? Wat zou dan het vervolg kunnen zijn en hoe kan ik dat dan weer vertalen naar kleine stapjes in de praktijk?"

MTL: "Er is een senioronderzoeker die daar nog eens een paar kritische vragen bij stelt, waardoor ik eigenlijk veel beter kon herkennen, wat ik nou precies heb gedaan als MTL. Dus zeg maar al die instrumenten die je het hele jaar inzet in zo'n groep. De opbrengsten daarvan werden me pas duidelijk in dat behangrolgesprek, want toen kon ik aanwijzen."

MTL: "Zij hebben, zeg maar mij uitgedaagd om erboven te gaan hangen, om terug te kijken, om te reflecteren om te duiden. Dat had ik in m'n eentje, denk ik, dat niet zo makkelijk gedaan."

Instrumenten gericht op zelfreflectie (zoals de STRAK-methode) - De reflecties die via de STRAK-methode of varianten daarop zijn gerealiseerd, hebben volgens de consortiumpartners gedurende het project bijgedragen om bij het behangrolgesprek betekenisvolle momenten terug te kunnen halen. Zonder die instrumenten zouden het mogelijk magere gesprekken zijn geweest.

MTL: “Die hadden we waarschijnlijk niet ingevuld als we niet onderdeel waren van het onderzoek. Maar uiteindelijk hebben die STRAK-jes wel degelijk een bijdrage geleverd in de praktijk en bij mij kwam dat heel erg tot uiting in het behangrolgesprek, omdat dat een soort input was, van wanneer gebeurde nou wat en wat was dan belangrijk en welke inzichten heb je opgedaan.”

BGO: “Die behangrol was anders leeg geweest.”

7.4 Eerste reflectie

Ons consortium werkte als RPP in co-creatie samen aan het gedeelde praktijkvraagstuk rond masteropgeleide docenten in het mbo. Gedeelde autoriteit, wederzijds vertrouwen, openheid en gelijkwaardigheid zijn vereisten om interactief, participatief, actiegericht onderzoekend al interactief ontwerpend en actiegericht onderzoekend tot collectief leren te komen. Deze co-creatie draagt bij aan duurzamer, meer opschaalbare, en bruikbaarere oplossingen voor de praktijk.

Werken als RPP kent nadrukkelijk ook uitdagingen, onder meer om tot een gemeenschappelijke taal te komen en die door te ontwikkelen. Grensgangers – zoals in ons consortium de begeleidend onderzoekers – hebben daarin een belangrijke rol, maar kunnen niet zonder actief grensverkeer tussen de andere projectpartners – zoals bij ons de MTL's en de senioronderzoekers. Samenwerken aan grensobjecten zoals het gedeelde vraagstuk, de gezamenlijke aanpak, beoogde instrumenten en analyses in co-creatie, vragen actieve aandacht om te bepalen wat op welk moment het meest passend is. Dit geldt niet alleen bij de voorbereiding en start, maar gedurende de hele samenwerking. Daarbij is het steeds ook belangrijk om samen te bepalen welke interactiviteit wenselijk en mogelijk is, regelmatig te evalueren en reflecteren, en waar nodig activiteiten bij te stellen. Vermoedelijk leiden er meer wegen naar Rome, al lijkt gezamenlijkheid in de eindfase van groot belang om tot gedeelde, overstijgende en generaliseerbare conclusies te komen.

Referenties

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.

Akkerman, S. F., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.

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.

Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig. Dimensies van onderzoek in het HBO*. Openbare les. Hogeschool Utrecht.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation. One concept, two hills to climb. In S. C. Tan, H. J. So, en J. Yeo (Eds), *Knowledge creation in education* (pp.35-52). Springer.

Bronkhorst, L., Wansink, B., & Zuiker, I. (2019). *Objecten zijn wel een ding. De rol van (boundary) objecten in grensoverbrugging tussen onderwijspraktijk en -onderzoek*. Universiteit Utrecht.

Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54.

Coburn, C. E., Penuel, W. E., & Geil, K. E. (2013). *Research-Practice Partnerships. A strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. William T. Grant Foundation: white paper.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Sixth edition. Routledge.

De Jong, F. (2019). *Kennis in-ter-actie*. AERES applied University Wageningen/Open University.

De Jong, F., & Vermeulen, M. (2022). Leren. *Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties*. Verkregen via <https://www.tvoo.nl/actueel/leren>

De Laat, M., & Simons, R-J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal of Vocational Training*, 27, 13-24.

Derksen, K. (2021). *Goed teamwork. Hoe teams beter kunnen presteren en floreren*. Boom.

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.

Ellström, P. E. (2008). *Knowledge Creation through Interactive Research: A Learning Perspective*. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), Gothenburg, September 10-12, 2008.

Harbers, J., Van den Berg, N., Biemans, H., Fekkes, M., Hakkaart, Q., Hanekamp, R., Jager, A., De Jong, C., De Jong, F., Van der Meijden, A., Meijer, J., Nawijn, A., Schalkwijk, B., & Speksnijder, J. (2019). *Toekomstperspectief van de leerling centraal* (onderzoeksverslag NRO project 404-17-850). NRO.

Heikkinen, H. L. T., De Jong, F. P. C. M., & Vanderlinde, R. (2016). What is (good) practitioner research? *Vocations and Learning*, 9(1), 1-19.

Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. HvA, Kohnstamm Instituut, SEO.

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.

Kennisrotonde (2016). *Wat is er uit onderzoeksliteratuur bekend over de effectiviteit van samenwerking in netwerken van diverse actoren binnen het onderwijs?* (KR.044). Kennisrotonde.

Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP.

Munneke, L., Rozendaal, J. S., & Van Katwijk, L. (in voorbereiding). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Boom.

Nawijn, A., & Van den Berg, N. (2020). Grenspraktijken van alumni Master Leren en Innoveren in het mbo. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(3), 149-158.

Onderwijsraad (2019). Samen ten dienste van de school. *Educatieve dienstverlening voor duurzame kwaliteit en innovatie*. Onderwijsraad.

Oolbekkink, H., Van der Steen, J., Buijs, E., Opstoel, K., Schenke, W., & Admiraal, W. (2022). *Kennisbenutting in scholen. Impact van onderwijsonderzoek in kaart gebracht*. HAN University of Applied Sciences.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Peter Smith Publisher, inc.

Pijlman, H., Andriessen, D., Goumans, M., Jacobs, G., Majoor, D., Cornelissen, A., De Jong, H., Koster, B., Kwakman, K., Zijdeveld, D. Ravesloot, C. M., De Haas, M., Schuurmans, M., Wolfensberger, M. & Van Gennip, K. (2017). *Advies werkgroep Kwaliteit van Praktijkgericht Onderzoek en het Lectoraat*. Vereniging Hogescholen.

Roese, N. J., & Vohs, K. D. (2012). Hindsight bias. *Perspectives on psychological science*, 7(5), 411-426.

8 Waar we nu staan

De MTL's in ons consortium zijn er alle zes in geslaagd om docenten in ontwerpgroepen bij elkaar te brengen om samen onderzoekend te werken aan een lokaal praktijkvraagstuk. Elke MTL heeft betekenisvolle interventies ingezet om samen het vraagstuk te verhelderen en op te lossen (onderwijsontwikkeling) en om zelf en als ontwerpgroep professioneel te groeien (team- en organisatieontwikkeling). Hun mogelijkheden werden beïnvloed door helpende of juist hinderende condities in hun interne en externe contexten.

In dit laatste hoofdstuk beantwoorden de hoofdvraag van ons onderzoek. Deze luidt: Hoe en onder welke interne en externe condities draagt de samenwerking van MTL's en ontwerpgroepen bij aan onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling) in het mbo?

We integreren hiervoor de inzichten uit de hoofdstukken 3 tot en met 7. We vatten eerst als antwoord op de 'hoe-vraag' samen wat MTL's volgens ons onderzoek kunnen doen om samen onderzoekend werken te bevorderen en zo bij te dragen aan onderwijskwaliteit (paragraaf 8.1). Daarna bespreken we de opbrengsten van ons onderzoek wat betreft de interne condities (8.2) en externe condities (8.3) waaronder MTL's werken. We sluiten af met implicaties van ons onderzoek voor het mbo, research-practice partnerships (RPP's) en de wetenschap (8.4), gevolgd door een slotwoordje (8.5).

Zoals aangeven in hoofdstuk 2, zijn de conclusies die we trekken hypothetiserend, maar winnen ze aan betekenis door de interactiviteit binnen het consortium en met de kritische vrienden daarbuiten. Door de gezamenlijke duiding komen veelzeggende en breder geldende inzichten naar voren, in de vorm van een gezamenlijke toekomstvisie voor het samen onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken.

8.1 Wat MTL's kunnen doen

MTL's zitten in een interessante en uitdagende, maar ook lastige positie. Ze vormen een belangrijk sociaal kapitaal voor de organisatie, maar voor het verzilveren daarvan bij het werken aan praktijkvraagstukken (ambities, problemen) is ook het sociaal kapitaal van hun collega's nodig. De kwaliteiten van MTL's zijn in hun scholen nog relatief onbekend, evenals

- Ros, A., & Keuvelaar-van den Bergh, L. (2017). *Scan onderzoekscultuur in de school & interventiekaarten*. PO-raad & VO-raad.
- Rozendaal, J. S. (2021, 7-9 juli). *Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo* (posterpresentatie). ORD: Interactie, Utrecht, Nederland.
- Rozendaal, J. S., Van 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., & Wijnands-Pot, E. (2021, 24-26 november). *Master-educated teachers: drivers of inquiry on educational quality*. (posterpresentatie). EAPRIL: Learning in the age of industry 4.0, online.
- Schot, W., Zuiker, I., & Oomen, C. (2019). *Onderzoekssamenwerking tussen PO-, VO- en MBO-scholen met instellingen voor hoger onderwijs*. Universiteit Utrecht.
- Sligte, H.W., & Schenke, W. (2017). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en verspreiding door leraren*. Kohnstamm Instituut.
- Smaling, A. (2021). Sensitizing concepts, wat kun je ermee? *KWALON*, 26(1), 65-67.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.
- Sprenger, C., Teurlings, C., Tjepkema, S., & Vermeulen, M. (2006). *Teamleren in het HBO. Praktische hulp bij teamontwikkeling*. SBO.
- 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*. Innovation unit, DfEs, NCSL and GTC.
- Teurlings, C., Den Boer, P., Vermeulen, M., Beek, S., & Ros, A. (2011). *Als ik er maar wat aan heb...* Eindrapportage 'Onderwijsonderzoek: de praktijk aan het woord'. Ruud de Moor Centrum.
- Teurlings, C., & Hermanussen, J. (2021). *Leren en werken in opleidingsteams*. Onderwijskennis.
- Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Boom | Lemma.
- Van den Berg, E., & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 20-26.
- Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. STOAS | Vilentum.
- Van den Berg, N. (2021). *Grenspraktijken verdiepen*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Van den Berg, N., Seuneke, P., & De Jong, F. (2021). Boundary crossing in vocational education and research: the case of Regional Learning. In: E. Kyndt, S. Beusaert, en I. Zitter (Eds.), *Developing connectivity between education and work: Principles and practices* (pp.97-115). Routledge.
- Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). *Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag*. Kennisrotonde.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Zwijssen.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2021). *Actieonderzoek. Principes en onderzoeksmethoden voor participatief veranderen*. Van Gorcum.
- Van Oeffelt, T. P. A., Andriessen, D., Van den Ende, J., Mondriaan, E., Van Rosmalen, B., Ruijters, M. C. P., De Wolff-ter Beek, E., & Wortelboer, F. Q. C. (2021). *Samen op zoek naar goed werk. Professioneel framen van de teamopgave*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- 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.
- Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren*. Noordhoff.
- Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., De Jong, A., Lockhorst, D., & Klein, T. (2017). *Succesvolle werkplaatsen: wat is er nodig voor een vruchtbare onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten?* Universiteit Utrecht/Oberon.

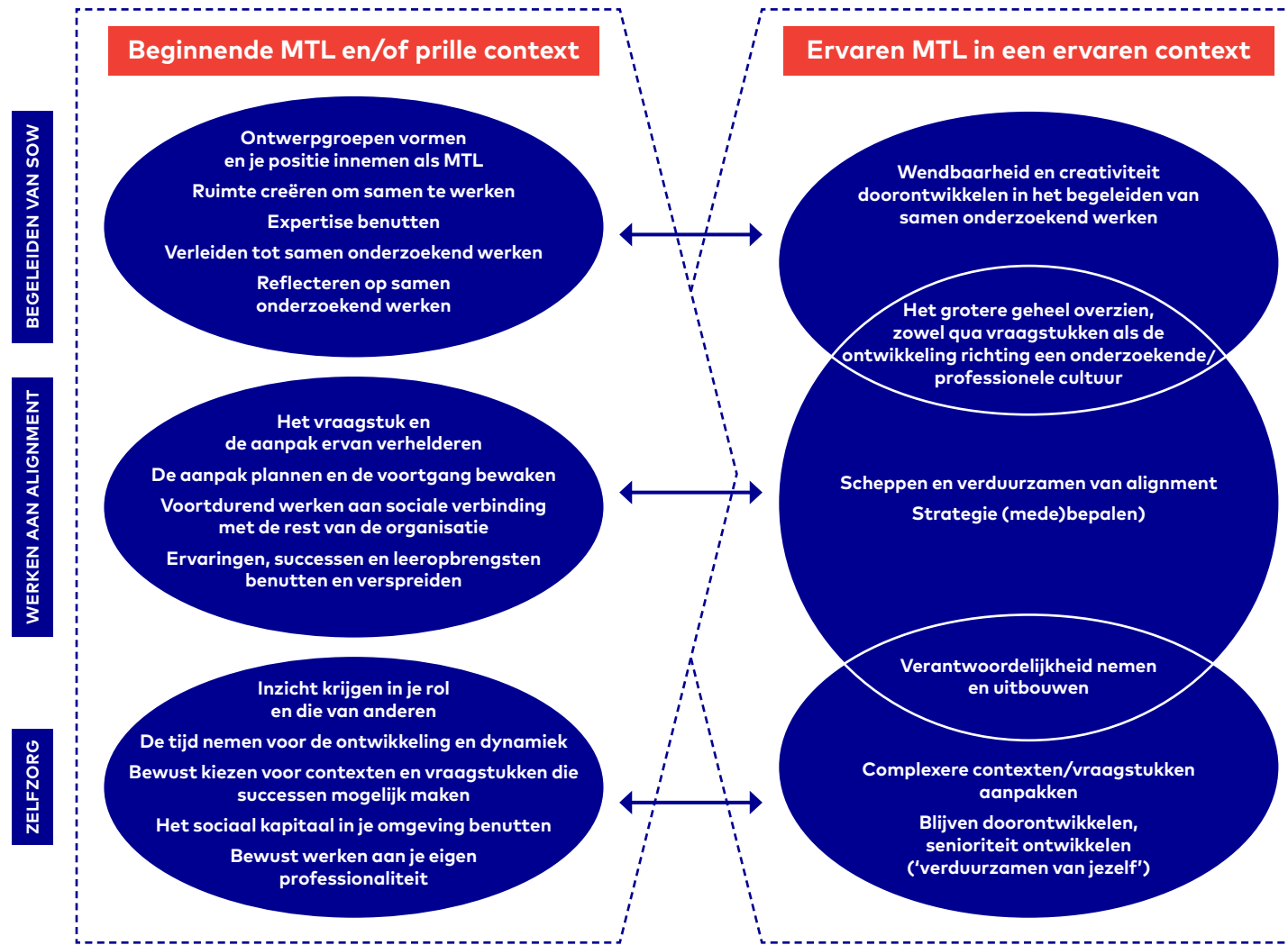
mogelijkheden voor een onderzoekende benadering van praktijkvraagstukken. In veel scholen zijn er wel initiatieven op dit vlak (practoraten, masternetwerken, innovatiehubs), maar in het algemeen is de onderzoekcultuur in het mbo nog beperkt ontwikkeld. In zo'n prille context is samen onderzoekend werken vaak lastig te realiseren.

MTL's bevinden zich dus vaak in een weerbarstige praktijk. Als begeleider van samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen moeten ze daarnaast, werken aan alignment tussen systeemlagen in de organisatie. Dat alignment is nodig om onderzoekend werken te kunnen realiseren én om de bijdrage ervan aan onderwijskwaliteit te borgen. Bij elkaar doet dit een stevig beroep op competenties die een zekere senioriteit veronderstellen, terwijl MTL's vaak nieuw zijn in hun rol. Niet voor niets komt zelfzorg uit ons onderzoek naar voren als belangrijk aandachtspunt. Het is belangrijk om de eigen werkdruk onder controle te houden en regie op de eigen professionele ontwikkeling te voeren.

Deze drie thema's – samen onderzoekend werken begeleiden, werken aan alignment, en zelfzorg – komen terug in het 'bollenschema' (zie Figuur 10). Dit schetst op basis van ons onderzoek continua van interventies die MTL's kunnen inzetten om bij te dragen aan onderwijskwaliteit. Het betreft aan de ene kant interventies van beginnende MTL's en/of prille contexten, en aan de andere kant interventies van ervaren MTL's in ervaren contexten (met meer ontwikkelde condities zoals een onderzoekscultuur en ervaring met onderzoekend werken).

FIGUUR 10

DE CONTINUA VAN 'BEGELEIDEN VAN SAMEN ONDERZOEKEND WERKEN (SOW)',
'WERKEN AAN ALIGNMENT', EN 'ZELFZORG'



8.2 Interne condities

De onderzoekscultuur is in veel scholen nog in ontwikkeling. Gezamenlijk leren en gezamenlijk onderzoekend werken staat vaak nog in de kinderschoenen. Dit leidt tot uitdagingen voor MTL's die samen onderzoekend werken willen initiëren en begeleiden. We onderscheiden inhoudelijke en organisatorische uitdagingen, uitdagingen als gevolg van verschillen in opvattingen, en methodische uitdagingen. Ze hangen – zoals zo vaak het geval is als je iets analyseert en factoren onderscheidt – onderling samen. MTL's moeten daardoor 'op alle borden tegelijk (leren) spelen'. Rozendaal et al. (2019) spreken over de masteropgeleide docent als 'schaap met vijf poten'.

8.2.1 Inhoudelijke uitdagingen: vraagstukken aanscherpen

De inhoudelijke vraagstukken van MTL's en hun ontwerpgroepen verschillen en ook hun oorsprong is divers. Als een te onderzoeken praktijkvraagstuk wordt gekozen is een relevante vraag wie in de organisatie de agenda bepaalt en besluiten neemt. Welk praktijkvraagstuk moet of mag worden aangepakt en hoe denken verschillende belanghebbenden

over dat vraagstuk? Dit is belangrijk, omdat betekenis voor en draagvlak bij betrokkenen belangrijke motoren zijn voor samen onderzoekend werken. MTL's dienen daarom de verschillende perspectieven op het vraagstuk en het waartoe van de aanpak aan de orde te stellen.

Wanneer beginnende MTL's of MTL's in een prille context de keuze hebben, is het vanuit zelfzorg-perspectief raadzaam te kiezen voor kleinschalige, overzichtelijke praktijkvraagstukken. Zo kunnen MTL's en hun ontwerpgroepleden ervaring opdoen met samen onderzoekend werken en relatief snel succeservaringen opdoen. Dit is één van de kenmerken die bijvoorbeeld Lesson Study (De Vries et al., 2016) potentie geeft als professionaliseringsmiddel.

Grote ambities van scholen waarmee ze snel resultaten willen boeken, bijvoorbeeld met 'hybride onderwijs' of 'digitalisering van het onderwijs', lenen zich minder goed voor het kort-cyclische werken dat samen onderzoekend werken kenmerkt (besproken in [hoofdstuk 4](#)). MTL's zullen met hun ontwerpgroepen op zoek moeten gaan naar concrete en op korte termijn realiseerbare outcomes die bijdragen aan het langetermijndoel om toch de voordelen van kort-cyclisch werken te benutten.

Het lijkt er op dat MTL's en hun ontwerpgroepen het moeilijk vinden om – tegen de achtergrond van de ambities van hun school – beoogde outcomes van hun bijdrage 'klein' te maken, te concretiseren en meetbaar te maken. Verschillen in ambities van betrokkenen vereisen interventies om tot alignment tussen systeemlagen in de organisatie te komen. De motivatie van docenten ligt doorgaans vooral bij (het leren van) hun studenten. Stafdiensten, bestuurders, collega-docenten, studenten en werkveldpartners kunnen andere belangen hebben. Ervaren MTL's kunnen complexere vraagstukken aanpakken en als gesprekspartner met alle betrokkenen proberen belangen samen te brengen, bijvoorbeeld door een organisatorische efficiëntieslag (met dezelfde middelen meer realiseren) te verbinden aan een onderwijskundige verbetering. Alignment in de organisatie moet dan ook worden opgevat als een werkwoord, en niet als een gegeven 'staat van de organisatie'.

8.2.2 Organisatorische uitdagingen: tijd en ruimte voor samen onderzoekend werken

MTL's ontmoeten vaak fricties in de samenwerking met hun interne netwerk bij het bevorderen van samen onderzoekend werken. Beelden over probleemoplossing en onderzoek zijn vaak impliciet en ingebed in de algemene handelingswijzen. Het algemene beeld van "zoals wij dingen hier doen" (Vermaak, 2009, p.15) betekent zowel voor management als staf en docenten vaak dat praktijkvraagstukken snel opgelost moeten worden. Vaak zien ze het onderzoekende proces om tot oplossingen te komen niet als professionele ontwikkeling van de organisatie (vergelijk ook Schenke et al., 2019). Het is daarom steeds de vraag in hoeverre er ruimte gemaakt wordt voor de vertraging in denken en doen die eigen is aan samen onderzoekend werken.

Uit de praktijken van onze MTL's blijkt dat het vaak moeilijk is om docenten regelmatig bij elkaar te krijgen om samen te werken aan het praktijkvraagstuk. Het primaire onderwijsproces heeft prioriteit en dit kan samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen in de weg staan. Deze druk op onderzoek als professionaliseringstrategie vanwege de focus op lesgeven is eerder benoemd (o.a. Zwart et al., 2012).

MTL's hebben daarom de uitdaging voorwaarden te realiseren om de ontwerpgroep regelmatig bij elkaar te krijgen. Daarnaast moeten zij moeite doen om tijdens de ontwerpgroepbijeenkomsten de waan van de dag buiten de deur te houden en samen te focussen op het praktijkvraagstuk. Naast fysiek bij elkaar komen, is het bevorderen van een 'groepsgevoel' bij de leden belangrijk. Met andere woorden: het gaat om fysieke én mentale tijd en ruimte voor samen onderzoekend werken.

Het oplossen van praktijkvraagstukken vraagt vaak om afstemming met dezelfde personen die ook van belang zijn bij de duiding en aanscherping van die vraagstukken. Daarom is het van belang dat MTL's relevante spelers goed in beeld houden en blijven betrekken. Zo zijn de perspectieven van studenten op het vraagstuk én op de werkzaamheid van mogelijke oplossingen essentieel en inspirerend voor docenten die betrokkenen zijn in het ontwerpproces.

Het stevige appel op MTL's om een bijdrage te leveren aan onderwijs-, team-, en organisatieontwikkeling maakt dat zij in hun school strategische verbindingen moeten aangaan. Solo kunnen MTL's nauwelijks duurzame invloed hebben; ze moeten actief aanwezig sociaal kapitaal opzoeken en benutten en sociale steun creëren en versterken. De 'beslissers' hebben een sleutelrol. Rozendaal et al. (2019) benoemen dat masteropgeleiden binnen een onderwijsorganisatie zich moeten organiseren om zo een betere gesprekspartner te zijn voor leidinggevenden.

8.2.3 Omgaan met verschillen in opvattingen over onderzoekend werken

De praktijken van onze MTL's laten zien dat betrokkenen bij hun vraagstukken verschillen in hoeverre zij samen onderzoekend werken zien als aanpak om tot duurzame oplossingen te komen. Daarnaast kunnen opvattingen over wat 'goed onderzoek' is verschillen.

Als leidinggevenden vooral gericht zijn op snelle oplossingen, is het draagvlak voor samen onderzoekend werken laag. Soms ontstaan situaties waarin MTL's en ontwerpgroepen opdrachtnemers zijn die een ontwerp opleveren waaraan anderen vooraf ontwerpeisen hebben gesteld. Het uitproberen en evalueren van dit ontwerp wordt dan elders belegd of overgeslagen. Het is een flinke uitdaging voor MTL's om een dergelijke situatie te keren en de cyclus van samen onderzoekend werken toch rond te maken. Ze kunnen dan bijvoorbeeld voorstellen om een klein project onderzoekend aan te pakken en het proces en de opbrengsten ervan transparant te maken om zo beslissers te overtuigen van de meerwaarde. Daarmee kunnen ze ook verschillen in opvattingen over 'goed onderzoek' bespreekbaar maken. In bepaalde (beginnende, prille) contexten

kan zo'n klein project precies dát onderzoek zijn om een veel belovende start met samen onderzoekend werken te maken.

Ook ontwerpgroepleden moeten de meerwaarde zien van samen onderzoekend werken voor duurzaamheid van oplossingen, professionalisering, team- en organisatieontwikkeling en verbeteren van onderwijskwaliteit. Zo nodig moeten MTL's proberen hen daarvoor warm maken. Ontwerpgroepleden kunnen verschillen in hoeverre ze samen onderzoekend werken vinden aansluiten bij hun onderzoeksopvattingen en beschouwen als probleemoplossingsstrategie.

Het omgaan met deze verschillen doet een stevig beroep op de creativiteit en het improvisatievermogen van MTL's. We leerden in ons onderzoek dat het in prille contexten kan helpen om samen onderzoekend werken in bedekte termen te introduceren, het 'waartoe' voor ontwerpgroepleden steeds goed in beeld te houden en procesreflectie uit te stellen. Ervaren MTL's hebben hierin een zekere wendbaarheid ontwikkeld: ze durven wat vrijer om te gaan met methoden en technieken van onderzoek en zetten hun pedagogisch-didactische vaardigheden in, bijvoorbeeld via het didactiseren van onderzoeksinstrumenten.

8.2.4 Methodische uitdagingen wat betreft het wenkend perspectief

De activiteiten van 'onze' MTL's waren er vooral op gericht om ontwerpgroepen te vormen en hun eigen positie in te nemen, tijd en ruimte te creëren om onderzoekend samen te werken, beschikbare interne en externe expertises te benutten (waaronder onderzoeksliteratuur), en anderen te verleiden tot samen onderzoekend werken. Er leek (getuige de selectie van stellingen en de gesprekken in ons consortium) minder aandacht voor kort-cyclisch werken, inzetten van methoden en technieken uit de sociale wetenschappen en het reflecteren op en documenteren van de werkwijze met de ontwerpgroep.¹⁴

Dit roept de vraag op wat de achtergrond van deze accenten is. Maken MTL's een bewuste keuze voor de elementen die passend zijn bij hun context en laten ze niet-passende elementen achterwege? Mogelijk speelt mee dat de ontwerpgroepen in ons onderzoek niet (zoals we eerder beoogden) al een jaar met elkaar op weg waren, maar aan het begin van het onderzoek werden opgericht of al wel bestonden maar niet als ontwerpgroep. Het is dan voorstelbaar dat MTL's eerst aan de slag moeten om voorwaarden voor samen onderzoekend werken te realiseren. Daarnaast zijn hun interventies vaak wel passend omdat binnen de mbo-context nog relatief weinig kennis en ervaring is op het gebied van samen onderzoekend werken. Zo is het samen leren en werken in teamverband in het mbo nog in ontwikkeling en voeren veel docenten onderwijsactiviteiten vooral nog individueel uit (zie Teurlings & Hermanussen, 2021).

Voor MTL's is het belangrijk dat zij zich waardierend opstellen ten aanzien van kleine stappen die de betrokkenen en de organisatie zetten. In veel gevallen is een lange adem nodig om de ambitie van een lerende

(Senge, 1990) of onderzoekende organisatie (Ros & Van den Berg, 2018) te realiseren. Toch lijkt de vraag relevant in hoeverre MTL's net wat meer voortrekker kunnen worden en met hun organisatie proberen te gaan werken in de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978) wat betreft samen onderzoekend werken. Dit vraagt van MTL's dat zij de diepgang en de reikwijdte van de acht elementen van samen onderzoekend werken doorgronden, beheersen en toepassen. Zo kunnen zij ontwerpgroepen begeleiden richting wat nu nog wenkende perspectieven zijn.

Wanneer ontwerpgroepen er bijvoorbeeld in slagen om volledige ontwerpcycli te draaien van vraagverkenning, ontwerp, uitproberen, gegevens verzamelen, evalueren en reflecteren/herontwerpen, kunnen zij een actievare bijdrage leveren aan het beleid, professionalisering en kwaliteitszorg. Het transferbaar maken van proces en opbrengsten van onderzoekend werken kan op termijn bevorderend werken bij het werken aan de onderzoekende cultuur in de school (vgl. Zuiker et al., 2017) en voorstellen voor vervolgstappen in samen onderzoekend werken.

8.3 Externe condities

Zoals ook in paragraaf 8.2 staat, moeten MTL's actief proberen om uit een geïsoleerde positie te komen, anders is het lastig om impact te hebben. Het aangaan van strategische verbintenissen met anderen draagt bij aan samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen, alignment in de organisatie en zelfzorg als MTL. Dit geldt voor het aangaan van verbindingen met belanghebbenden binnen de school, maar ook met externen. MTL's zouden het eigen externe netwerk actief moeten opzoeken, uitbreiden en benutten. Bijvoorbeeld het netwerk rond de MBO-onderzoeksdag, het EAPRIL-netwerk rond praktijk(gericht)onderzoek naar (collectief) leren, en het landelijk initiatief 'Platform Leren en Innoveren' kunnen hierbij behulpzaam zijn.

De MTL's in ons onderzoek gaan onder meer op zoek naar 'good practices' van samen onderzoekend werken in andere scholen en participeren in onderwijs- en onderzoekscongressen om daar hun inzichten te delen en te verrijken. Het belangrijkste externe netwerk voor ondersteuning bij het initiëren en begeleiden van samen onderzoekende werken is voor hen echter het consortium 'Tools voor Teamleren'.

Het consortium fungeert voor de MTL's onder meer als klankbord: zij kunnen met anderen sparren over de uitdagingen die zij in hun scholen ontmoetten. Daarnaast brengt het consortium de partners meer kennis en vaardigheden op gebied van het begeleiden van onderzoekend werken en de samenwerking in de ontwerpgroepen. Ondanks de nodige 'hick ups' neemt de interactiviteit tussen MTL's, begeleidend en senioronderzoekers gedurende de projectperiode steeds meer toe. De onderzoekende samenwerking in het consortium vormt voor de MTL's een voorbeeld hoe zij die in hun eigen ontwerpgroep konden vormgeven.

Er zijn zeker ook uitdagingen in de samenwerking in een consortium zoals het onze. We hebben een spanningsveld ervaren tussen onze

¹⁴ Voor het eigen handelen als MTL was, mede door participatie in het consortium en het overkoepelend onderzoek, wel ruime aandacht.

'jumping in'-benadering (Van den Berg, 2016), en een mogelijke tragere gezamenlijk opstart van het project om elkaar beter te leren kennen en beelden, bedoelingen en aanpak af te stemmen. Er zijn inspanningen nodig om tot een gedeeld beeld van de focus en een meer doorleefde gezamenlijke ambitie van het consortium te komen, met name wat betreft dat wat de partners verstaan onder samen onderzoekend werken. Het voorgaande laat zien dat dit aanhoudende aandacht nodig heeft; er doemen steeds nieuwe vragen op. Zo is de rolscheiding tussen en rolontwikkeling van praktijkprofessionals en onderzoekers een aandachtspunt. Verder is er ook aandacht nodig voor de verbinding van en het onderscheid tussen lokale en overkoepelende vraagstukken. Wanneer een consortium wil dat het instrumentarium in beide contexten betekenisvol is, is die ambitie niet zomaar gerealiseerd. Ook hiervoor zijn inspanningen voor een gezamenlijk perspectief en gezamenlijke betekenisgeving essentieel.

Het is echter de vraag in hoeverre een tragere start had kunnen helpen zonder tegelijkertijd ook in de scholen aan de slag te gaan. Juist de praktijkervaringen van de MTL's maakten het mogelijk om als consortium met elkaar gedurende het project betekenisvolle dialogen te hebben. De gesprekken naar aanleiding van hun ervaringen en dilemma's droegen eraan bij dat we een gezamenlijk gedragen referentiekader (of praktijktheorie) creëerden. Ook deed deze benadering recht aan de autonomie van de MTL's.

We kunnen concluderen dat de interactiviteit in een consortium met name groeit op momenten dat partners samenwerken aan grensobjecten, zoals bij ons een onderzoeksplan, de diepte-interviews, de acht elementen van samen onderzoekend werken, congrespresentaties, de stellingen over werkzame interventies van MTL's en de eindrapportage.

8.4 Implicaties van dit onderzoek

We besluiten dit deel van het praktijkboek met implicaties van ons onderzoek voor de praktijk binnen het mbo, voor de samenwerking in research-practice partnerships en voor de wetenschap. We kijken daarnaast kritisch terug op de kwaliteiten en tekortkomingen van ons onderzoek.

8.4.1 Implicaties voor de praktijk binnen het mbo

De ervaring met samen onderzoekend werken als oplossingsstrategie om in het mbo tot meer duurzame oplossingen voor praktijkvraagstukken te komen, is nog beperkt. De afgelopen jaren hebben veel scholen practoraten, promotietrajecten en andere onderzoeksfuncties ingericht die een bijdrage kunnen leveren aan een lerende en onderzoekende organisatie, maar deze ontwikkeling is nog pril en vaak beperkt tot kleine initiatieven. Mbo-instellingen zouden er goed aan doen om hun ambities op dit vlak te concretiseren en samen onderzoekend werken als oplossingsstrategie voor praktijkvraagstukken in te zetten. Hiermee kan een wenkend perspectief ontstaan voor MTL's, beleidsmakers en docenten.

Ons onderzoek maakt duidelijk dat MTL's een belangrijke rol kunnen vervullen als initiator en begeleider van onderzoekend werken en met ontwerpgroepen stappen kunnen zetten om praktijkvraagstukken op te lossen en bij te dragen aan onderwijskwaliteit. Daarbij wordt wel een stevig beroep gedaan op hun creativiteit, wendbaarheid, pedagogisch-didactisch vermogen en interactief, participatief onderzoekend vermogen (Andriessen, 2014; Van den Berg, 2021; Van der Velde et al., 2020).

Waar het beginnende, prille contexten betreft, gaat de rol van MTL's veel verder dan het begeleiden van ontwerpgroepen. Zoals de eerdere **Figuur 10** schetst, zullen ze uitdagingen moeten aangaan om alignment tussen systeemplagen te bevorderen, bijvoorbeeld met betrekking tot agenda setting, voorwaardelijke organisatorische condities, opvattingen over oplossingsstrategieën en visie op onderzoek en methodologie. Omdat hierbij een stevig beroep gedaan wordt op de senioriteit van MTL's, terwijl ze tegelijk vaak nog vrij kort in hun rol zitten, is zelfzorg door MTL's van groot belang. Zelf regie voeren over de eigen werkdruk en professionele groei helpt om je staande te houden en te ontwikkelen. Interne samenwerking tussen MTL's en andere belanghebbenden (stafffunctionarissen, studenten) evenals externe netwerken kunnen MTL's hierbij ondersteunen.

8.4.2 Implicaties voor de samenwerking tussen praktijkprofessionals en onderzoekers

In interactief samenwerkende consortia zoals het onze is het onderscheiden van verschillende rollen functioneel om tot een werkbaar arbeidsdeling te komen, maar zijn extra inspanningen nodig om als consortium als geheel interactiviteit te realiseren, zeker als een deel van de partners nieuw is. Met het oog daarop kan gekozen worden voor een opstartperiode waarin er vooral aandacht is om elkaar te leren kennen en om over en weer beelden over de bedoelingen en aanpak van het project te verhelderen en af te stemmen, voordat de beoogde inhoudelijke projectactiviteiten starten (bij ons: de samenwerking van de MTL's met de ontwerpgroepen en de bijbehorende dataverzameling).

Tegelijkertijd is het belangrijk om ook in de scholen aan de slag te gaan; de 'jumping in'-benadering (Van den Berg, 2016). Juist de praktijkervaringen daar maken het mogelijk om als consortium met elkaar gedurende het project betekenisvolle dialogen aan te gaan. Het is cruciaal om genoemde dialoog daadwerkelijk te voeren. Coburn et al. (2013) benadrukken het belang van een meer 'robuuste' dialoog tussen RPP-leden. Het gezamenlijk referentiekader dat hieruit ontstaat, maakt het mogelijk om achteraf kritisch op je eigen praktijk te reflecteren. In het diepe springen is niet altijd succesvol, zeker bij een gebrek aan zwemvaardigheid en zwemleraar, maar het staat buiten kijf dat 'leren door doen' (zie Bereiter & Scardamalia, 2014) een krachtige manier van leren kan zijn. Dit sluit ook goed aan bij Winne (1997) die experimenteren

benoemt als een strategie om tot zelfregulerend leren te komen. Echter, dit moet gepaard gaan met doorlopende aandacht om taal en beelden van betrokkenen te expliciteren, met als doel om hier gezamenlijkheid in te bereiken. Anders komt de validiteit – breed opgevat als bij Anderson en Herr (1999) – van het gezamenlijke onderzoek in het geding. Vragen stellen, maar ook modelleren en scaffolds (bijvoorbeeld tips geven) zijn beproefde manieren om lerenden te begeleiden om zich te ontwikkelen in zelfregulatie (Kostons et al., 2014; Van der Pol et al., 2010) en het lijkt aannemelijk dat dat in de context van RPP's ook geldt. En wie begeleidt dan wie? Ook daarin is samenwerking en wederkerigheid vereist, zoals naar voren komt in de tips voor participanten in RPP's in hoofdstuk 7.

Kortom: de combinatie tussen een 'jumping in'-benadering, het opdoen van praktijkervaringen en een robuuste dialoog tussen betrokkenen hierover kan de kloof overbruggen en een nieuwe grenspraktijk realiseren in het door Boonstra en De Caluwe (2006) benoemde conflict tussen enerzijds daadkrachtige sturing om een heldere koers uit te zetten en anderzijds verkennen, experimenteren en eigen regie. Wanneer praktijkprofessionals nog weinig ervaring hebben met samenwerking in een research-practice partnership, kan de regie in eerste instantie het best bij de onderzoekers liggen. Zij moeten er wel voor waken om hun sturing, via vragen stellen, modelleren en scaffolds langzaam terug te brengen naar gedeelde sturing zodat de samenwerking steeds gelijkwaardiger wordt. Het projectleiderschap bij een praktijkpartner beleggen kan de praktijkgerichtheid van onderzoek en de producten die hieruit voortvloeien bevorderen.

8.4.3 Implicaties voor de wetenschap

Inhoudelijk kunnen we stellen dat alle actoren in het mbo hun rol moeten vervullen als men werkelijk een lerende en onderzoekende organisatie nastreeft en samen onderzoekend werken als oplossingsstrategie voor praktijkvraagstukken wil inzetten. Uit ons onderzoek blijkt dat MTL's veel hinder ervaren in hun samenwerking met de verschillende actoren en dat alignment tussen systeemlagen nadrukkelijk hun aandacht vraagt. Daarom is het waardevol om hier – in een RPP – vervolgonderzoek naar te doen. Dergelijk onderzoek zou allereerst in kaart moeten brengen waar en op welke wijze het samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in de organisatie stukt. Vervolgens zou in een vergelijkende gevalstudie verkend kunnen worden hoe betrokkenen samen de gevonden barrières kunnen slechten.

Methodisch kunnen we stellen dat de inhoudsvaliditeit (Cohen et al., 2007) in een gelaagd project als het onze in het gedrang kan komen als men streeft naar dataverzameling met een zekere mate van uniformiteit in vorm en timing binnen gevarieerd samengestelde ontwerpgroepen. De bedekte termen waarmee sommige MTL's in ons onderzoek het samen onderzoekend werken moesten introduceren, roept de vraag op hoe de ontwerpgroepleden de vragen in de onderzoeksinstrumenten

hebben geïnterpreteerd. Duiding door en met MTL's van contextgebonden gegevens blijft onmisbaar om deze gegevens recht te doen.

Wij streefden in ons onderzoek naar instrumenten die zowel een functie in de praktijk als in het overkoepelend onderzoek hadden. Daarbij hebben we gemerkt dat de inzet van onderzoeksinstrumenten zonder daarbij aan te sluiten bij het proces van de ontwerpgroep versturend kan werken en de positie van de MTL kan bemoeilijken. De proces- en ecologische validiteit (zie Anderson & Herr, 1999) komen dan in het gedrang. Doordat we een vast stramien van dataverzameling loslieten en meer vrijheidsgraden boden, kon de onderzoeksopzet meer recht doen aan de praktijk. Met de behangrolgesprekken en de verdere verwerking van deze data in 'grids' en de gezamenlijke discussie hierover, konden we alsnog tot vergelijkbare casusspecifieke inzichten komen, die we in een gezamenlijk analyseproces binnen het RPP hebben 'doorvertaald' tot overstijgende inzichten. Met deze werkwijze hebben we tijdens de analyse en interpretatie van onderzoeksgegevens nadrukkelijk gebruik gemaakt van perspectieven uit de onderwijspraktijk. In hoeverre deze benadering te vergelijken is met meta-etnografie (zie März et al., 2017) is een interessante wetenschappelijke verkenning. Deze valt echter buiten de scope van deze rapportage.

Onderliggende gegevens verzameld door de tijd (in welke vorm dan ook) zijn nodig om het behangrolgesprek op gang te brengen en dienen ter voorbereiding van de gespreksleider en als geheugensteun voor de andere betrokkenen, in ons geval de MTL en de begeleidende onderzoeker. Meer methodisch-systeematisch ingestoken instrumenten (eventueel slechts als conversation starters) kunnen helpen om relevante onderliggende theoretische (denk)kaders, bijvoorbeeld met betrekking tot vraagverkenning, ontwerpen en samen onderzoekend werken, te introduceren en in de discussie te sturen op blinde vlekken of lastige onderwerpen ('de plek der moeite'; Wierdsma & Swieringa, 2017).

8.5 Tot slot

De inzichten die wij in dit boek presenteren komen voor een belangrijk deel voort uit theoretische verdieping in combinatie met interpretaties van eigen ervaringen en reflecties daarop door betrokkenen. Zij zijn binnen de context van onze ontwerpgroepen en consortium inhoudelijk valide, maar daarbuiten vooral hypothesevormend. Het is echter zeer de vraag in hoeverre meer hypothesetoetsend onderzoek wenselijk, nodig en werkelijk mogelijk is rond een dergelijke complex onderwerp in contexten met zo'n hoge mate van grilligheid.

Wij hopen, mede door het praktische karakter van onze aanpak en resultaten, de praktijk van MTL's in het mbo een stap verder te helpen. Wij wensen hen, naast veel leerzame momenten en het plezier van het samenwerken aan nóg beter onderwijs, ook veel wijsheid en geduld toe.

Referenties

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.

Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig. Dimensies van onderzoek in het HBO*. (Openbare les). Hogeschool Utrecht.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2013). 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.

Boonstra, J., & De Caluwé (2006). *Interveniëren en veranderen: zoeken naar betekenis in interacties*. Kluwer.

Coburn, C. E., Penuel, W. E., & Geil, K. E. (2013). *Research-Practice Partnerships. A strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. William T. Grant Foundation: white paper.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Sixth edition. Routledge.

De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Garant.

Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M.-C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. GION/Rijksuniversiteit Groningen.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapportage*. NRO projectnummer 405-15-543.

Rozendaal, J. S., Van 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.

Schenke, W., Heemskerk, I., Van Schaik, P., & Boogaard, M. (2019). *Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk: Kansrijke aanpakken voor docentgroepen*. Kohnstamm Instituut.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art of practice of the learning organization*. Century Business.

Teurlings, C., & Hermanussen, J. (2021). *Leren en werken in opleidingsteams*. Verkregen via <https://ecbo.nl/leren-en-werken-in-opleidingsteams/>

Van den Berg, N. (2016). Grenspraktijken. *Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. STOAS | Vilentum.

Van den Berg, N. (2021). *Grenspraktijken verdiepen*. Aeres Hogeschool Wageningen.

Van der Velde, M., Munneke, L., Jansen, P., & Dijkers, J. (2020). *Onderzoekend vermogen in de praktijk*. Concept uitgeefgroep.

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.

Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaie vraagstukken. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Kluwer.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. MIT-press.

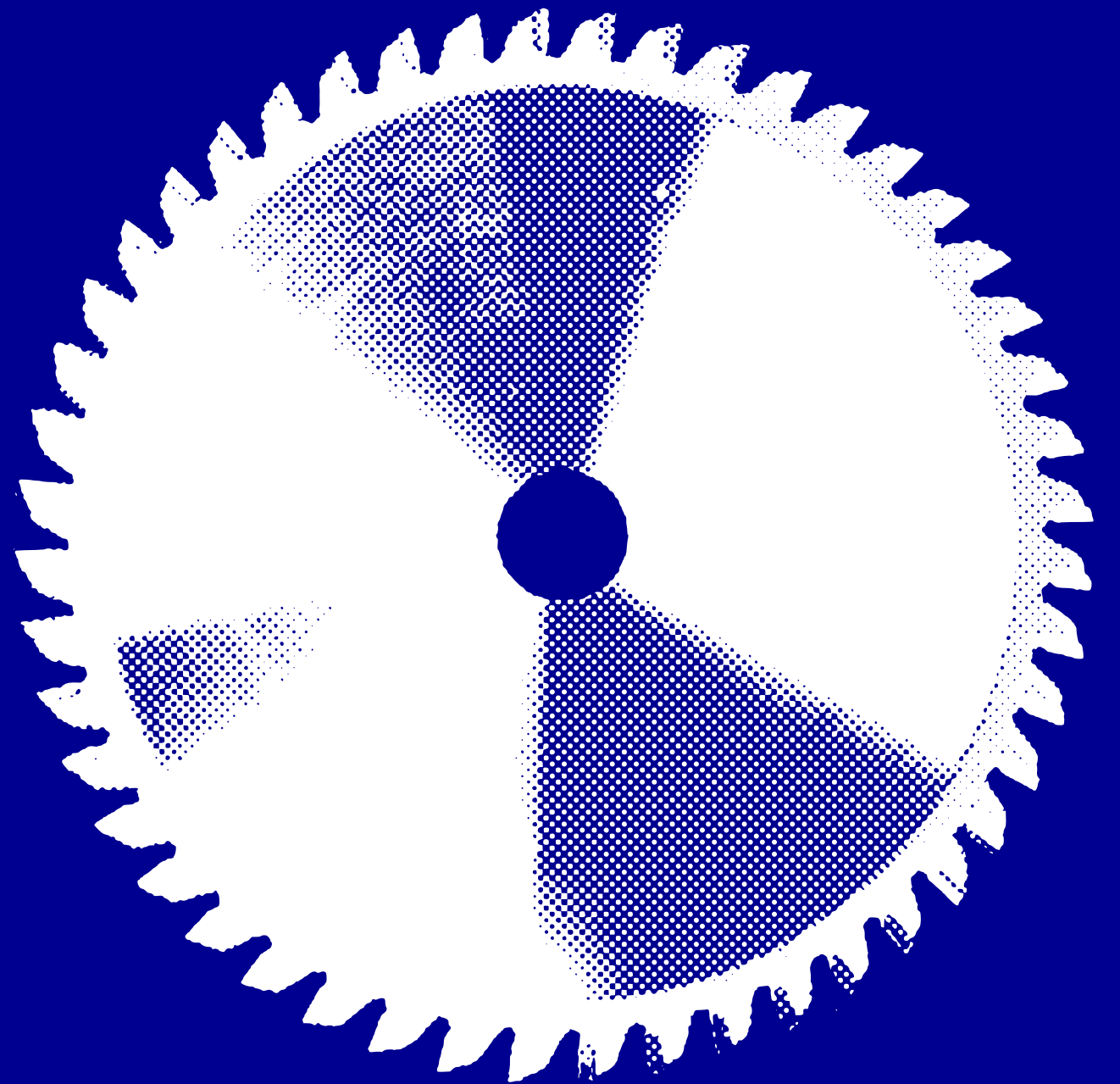
Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren*. Noordhoff.

Winne, P. H. (1997). Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410.

Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., De Jong, A., Lockhorst, D., & Klein, T. (2017). *Succesvolle werkplaatsen: wat is er nodig voor een vruchtbare onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten?* Universiteit Utrecht/Oberon.

Zwart, R. C., Van Veen, K., & Meirink, J. (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: Doelen, criteria en dilemma's*. Universiteit Leiden.

Deel 2



De instrumenten in het kort

INSTRUMENTEN GERICHT OP HET WERKEN AAN HET VRAAGSTUK DOOR DE ONTWERPGROEP EN DE VERSLAGLEGGING ERVAN

1. Gespreksleidraad vraagstukken ontwerpgroepen

Deze gespreksleidraad annex verslagformat draagt bij aan de aanscherping van de beschrijving van het praktijkvraagstuk en de aanpak ervan. Dit helpt naar verwachting MTL's en hun ontwerpgroepen om systematisch en methodisch te werken aan het vraagstuk.

Gebruik door MTL
Inzetten bij aanvang project en bij substantiële wijzigingen

2. Agenda, notulen en overige producten

Instrument Agenda, notulen en rapportages is divers van aard en heeft geen specifiek format; daarom staat het wel in dit overzicht maar staat het in deel 2 verder niet uitgewerkt.

De MTL's documenteren zo veel mogelijk alle gegevens van zijn ontwerpgroep(en).

Gebruik door MTL en leden ontwerpgroep
Inzetten continu bijhouden

INSTRUMENTEN GERICHT OP ZELFREFLECTIE DOOR DE MTL'S

3. STRAK

Doel van het STRAK-instrument is het verzamelen van beschrijvingen van belangrijke bepalende en betekenisvolle situaties/ momenten/ gebeurtenissen in de rol van MTL. Het zijn zowel flowmomenten (die je vleugels geven) als obstakelmomenten (waardoor je moet schakelen). Het instrument biedt voor MTL's en anderen een mogelijkheid om gestructureerd te reflecteren op de activiteiten van de MTL en die van de ontwerpgroep.

Gebruik door alle leden van het consortium
Inzetten continu | MTL gemiddeld wekelijks | BGO en SO maandelijks

4. Logboek 5. Narratief

Het maken van een logboek of het uitschrijven van een narratief kan een alternatief zijn voor het gebruik van het STRAK-instrument. Het kunnen ook manieren zijn om betekenisvolle momenten op te sporen en die vervolgens (ook) als STRAK uit te werken.

Gebruik door alle leden van het consortium
Inzetten continu

6. Netwerkanalyse

Met dit instrument kan een MTL een analyse maken van de verschillende personen en netwerken (actoren) die kunnen helpen of juist tegenwerken in het streven naar het samen onderzoekend werken.

Gebruik door MTL
Inzetten jaarlijks en bij substantiële wijzigingen

7. Betrokkenheid bij onderzoekend werken

Deze vragenlijst geeft zicht op ieders betrokkenheid bij het onderzoekend (samen)werken aan onderwijskwaliteit in de ontwerpgroep. Door deze vaker af te nemen zijn ook ontwikkelingen in die betrokkenheid in beeld te brengen.

Gebruik door leden ontwerpgroep
Inzetten twee keer per jaar

INSTRUMENTEN GERICHT OP DE REFLECTIE OP SAMEN ONDERZOEKEND WERKEN IN DE ONTWERPGROEP

8. Activiteiten ontwerpgroep

Deze vragenlijst geeft zicht op de manier van werken in de ontwerpgroep en geeft mogelijkheden om daarop te reflecteren.

Gebruik door MTL en leden van de ontwerpgroep
Inzetten twee keer per jaar

9. Leeropbrengsten ontwerpgroep

Dit instrument heeft tot doel om de leeropbrengsten van de ontwerpgroep te expliciteren door erover in gesprek te gaan en na te gaan hoe deze verder kunnen worden vergroot.

Gebruik door MTL en leden ontwerpgroep
Inzetten einde van ieder schooljaar

10. Samen onderzoekend werken

Document met acht elementen van onderzoekend werken. Dit instrument is de basis voor een nader gesprek over welke elementen van toepassing zijn in de ontwerpgroep en welke versterkingen eventueel mogelijk zijn.

Gebruik door MTL
Inzetten na het eerste schooljaar

11. De behangrol; werken aan en met casusverslagen

Een gesprekleidraad voor het jaarlijks bespreken van een samengestelde tijdlijn per MTL. Op de tijdlijn staan alle gegevens die dat jaar op basis van de verschillende instrumenten zijn gedocumenteerd. Het doel van het gesprek over de tijdlijn is te komen tot het construeren van een persoonlijk (van de MTL) en gezamenlijk (MTL, BGO en SO) 'verhaal' over de processen, actoren en factoren die van belang waren bij het onderzoekend samenwerken aan het gekozen praktijkvraagstuk.

Gebruik door MTL, BGO en SO
in gezamenlijk gesprek
Inzetten einde van ieder schooljaar

INSTRUMENT GERICHT OP GEZAMENLIJKE DUIDING VAN GEGEVENS PER MTL

12. Vragenlijst verwachtingen bij de start

Een instrument om rond de toekenning van de NRO subsidie nadere helderheid te krijgen over ieders verwachtingen ten aanzien van de eigen rol en die van anderen in het consortium. Op basis hiervan kunnen onder meer werkafspraken worden gemaakt.

Gebruik door alle consortiumleden
Inzetten einde van ieder schooljaar

INSTRUMENTEN GERICHT OP HET VORMGEVEN VAN HET SAMEN ONDERZOEKEND WERKEN IN HET CONSORTIUM

13. Leeropbrengsten van ons consortium

Dit instrument heeft tot doel om co-creatie-opbrengsten van het consortium te expliciteren door in gesprek te gaan over de leeropbrengsten van het consortium en hoe deze verder kunnen worden vergroot.

Gebruik door alle consortiumleden
Inzetten einde van ieder schooljaar

14. Zicht op visies op goed onderzoek

Twee instructies voor het werken met de vragenlijst onderzoeksparadigma van Andriessen (2010) geven zicht op je eigen paradigma en op wat passend kan zijn bij het werken aan een vraagstuk in een bepaalde context.

Gebruik door MTL
Inzetten gedurende het schooljaar

Gespreksleidraad vraagstukken ontwerpgroepen

Gebruik door MTL
Inzetten bij aanvang project
en bij substantiële wijzigingen



Luister hier naar de
podcast Gespreksleidraad

Bedoeling

Deze gespreksleidraad annex verslagformat is richtinggevend voor de verdiepende gesprekken die de begeleidend onderzoekers (BGO's) en masteropgeleide teacher leaders (MTL's) periodiek hebben over het praktijkvraagstuk waar de MTL met de ontwerpgroep aan werkt. Op het moment dat er substantiële wijzigingen zijn (bijv. als de ontwerpgroep besluiten heeft genomen over de vraagstukken, of over de aanpak daarvan, of als er ervaringen zijn met die aanpak), is een nieuw verdiepend gesprek wenselijk. Bekijk wie er dan het beste aanwezig kunnen zijn bij het gesprek.

Opbrengst

Gebruik van de gespreksleidraad draagt bij aan aanscherping van de beschrijving van het praktijkvraagstuk en de aanpak ervan. Dit helpt naar verwachting MTL's en hun ontwerpgroepen om systematisch en methodisch te werken aan het vraagstuk. Daarnaast dragen de verzamelde gegevens bij aan het beantwoorden van deelvraag 2 van het overkoepelende vergelijkende onderzoek: welke activiteiten ontplooiën de MTL's en hun ontwerpgroepen (gericht op onderzoekend samenwerken aan onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling in het mbo)?

Vorbereiding

Het startpunt van het eerste gesprek zijn de antwoorden die de MTL heeft ingevuld in de vragenlijst 'Verwachtingen bij de start'. Bij volgende gesprekken is de voorafgaande ingevulde lijst het uitgangspunt. Zorg dat je als MTL, BGO en eventuele andere betrokkenen de antwoorden beschikbaar hebt en doorgelezen hebt. In elk verdiepend gesprek gaat het voornamelijk om onderdeel C uit die vragenlijst: beschrijving vraagstuk in de school. Het gaat er dus tijdens het gesprek om het vraagstuk waaraan de ontwerpgroep gaat werken of al werkt, de (beoogde) aanpak en de ervaringen met die aanpak, nader te verkennen en te verdiepen. Bij de voorbereiding op het gesprek bepalen MTL en BGO gezamenlijk of (en wanneer) er nog anderen betrokken zouden moeten worden bij het verdiepen van de antwoorden. Mogelijk zijn dat ook de ontwerpgroepleden, leidinggevenden, bedrijfspartners, studenten en dergelijke.

Tijdens het gesprek

Het verdiepende gesprek dient in ieder geval te gaan over de onderwerpen en vragen uit het format op de volgende bladzijden. Per onderwerp staat een vraag of staan enkele vragen geformuleerd. Daaronder staan ook steeds enkele hulpvragen om richting te geven aan de hoofdvraag. De volgorde waarin de onderwerpen worden besproken kan door de gesprekspartners zelf worden bepaald. Soms kan het ook nodig zijn om gaandeweg voorgaande antwoorden nog verder uit te diepen, mogelijk te wijzigen of aan te vullen.

Het kan zijn dat een ontwerpgroep aan meer vraagstukken tegelijk werkt, bijvoorbeeld in subgroepen of per ontwerpgroepslid apart. Hou dan het volgende aan:

- **Vul het algemene eerste deel in op het niveau van de ontwerpgroep die de MTL begeleidt.**

- **Vul het tweede en derde deel van de vragenlijst (over de inhoud van de vraagstukken de manier van werken daaraan) waar het kan in op niveau van de ontwerpgroep. Doe dit als er subvragen zijn waar nodig en mogelijk (ook) per subgroep of per ontwerpslid. Bijvoorbeeld wel een gezamenlijke probleemanalyse, en daarna drie verschillende interventies. Als subgroepen wisselen van samenstelling is het mogelijk beter om e.e.a. (alleen) op het niveau van de ontwerpgroep als geheel in te vullen.**

Gedurende het gesprek noteren de gesprekspartners een gezamenlijk antwoord op de gestelde vragen. Dit kan worden genoteerd in de laatste kolom van het format, bij voorkeur digitaal. Waar mogelijk kunnen antwoorden ook worden onderbouwd door te verwijzen naar bepaalde (beleids)documenten, literatuur, notulen, digitale info, etc. Sla het document op met in de bestandsnaam de datum van invullen (jaar/maand/dag), de respondentcode van de betrokken MTL (zie instructie daarvoor) en het woord 'vraagstuk'.

Na het gesprek

Plaats het eerder ingevulde document met de juiste bestandsnaam (de datum van invullen, respondentcode van de betrokken MTL, gevolgd door 'vraagstuk') in de gezamenlijke map in de submap GEGEVENS per CASUS. Laat bij elke latere aanpassing/aanvulling de oude versie(s) van het bestand in de map staan en maak een nieuwe versie met een nieuwe datum in de bestandsnaam.

Aan de MTL's is om te bepalen wat ze er na het verdiepende gesprek en het invullen van het formulier in de eigen werkcontext verder mee doen, bijvoorbeeld - in het geval van meer subvraagstukken - de 2e en 3e delen samen bespreken in de ontwerpgroep en kijken of er een gemeenschappelijkheid in zit, of dat de subgroepen/ontwerpgroep-leden kunnen leren van elkaar, e.d.

Achtergrondinformatie

De leidraad bouwt voort op onder meer de 5W1H-methodiek (onder meer beschreven in Van der Donk & Van Lanen, 2018) en de CI-MO-redeneerketen (Van den Berg, Hoeve & Zitter, 2012), en op inzichten in vraagarticulatie voor onderzoek en onderzoekend werken (Van den Berg & Teurlings, 2019).

Referenties

Van den Berg, J., Hoeve, A., & Zitter, I. (2012). Op zoek naar wat werkt: zichtbaar maken van innovatieopbrengsten. *MESOMagazine*, 183, 18-22.

Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). *Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag*. Kennisrotonde.

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2018). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho.

Disclaimer

Dit instrument is door Christa Teurlings, Niek van den Berg en Jeroen S. Rozendaal ontwikkeld in het kader van door het NRO gesubsidieerd onderzoek Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit. Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit instrument is blijvend in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit instrument, en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt worden met Christa Teurlings, christa.teurlings@gmail.com.

Verwijs naar deze versie als

Teurlings, C., Van den Berg, N., & Rozendaal, J.S. (2022). *Gespreksleidraad en verslagformat voor de vraagstukken van de ontwerpgroepen*. Instrument behorende bij behorende bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046).

Gespreksleidraad vraagstukken ontwerpgroepen

Respondentnummer MTL:

Datum of data waarop gesprek(ken) hebben plaatsgevonden

Respondentnummers deelnemers:

Datum waarop de huidige versie van het format is ingevuld

Gespreksonderwerpen (met hulpvragen)	Samenvatting/conclusies van het besprokene (in te vullen door gezamenlijke gesprekspartners)
---	---

Ontwerpgroep

Hoe is de samenstelling van de ontwerpgroep? Aantal leden, per persoon: functies, opleiding en achtergrond, ervaring met onderzoek of onderzoekend werken, beschikbare tijd, draagvlak.	
Wat is de opdracht van de ontwerpgroep? Hoe luidt de opdracht van de ontwerpgroep? Hoe is deze opdracht tot stand gekomen, door wie bepaald? Staat deze opdracht omschreven, en hoe dan?	
Wat is de werkwijze en wat zijn overlegmomenten van de ontwerpgroep? Is er al een werkwijze voor dit schooljaar bepaald, rolverdeling, beschikbare tijd en ruimte, hoe vaak komt de groep bijeen?	
Wat is de organisatiecontext van de ontwerpgroep? Hoe is de ontwerpgroep in de organisatie gepositioneerd, welke aansturing en/of professionele ruimte heeft de groep, welke faciliteiten zijn er?	

Wat in de omgeving binnen of buiten de school helpt de ontwerpgroep bij het onderzoekend werken aan hun vraagstuk? Denk bijvoorbeeld aan bepaalde organisatie-kenmerken, beleid, cultuur, leiderschapsstijl, management, alignment, netwerken)	
Wat in de omgeving binnen of buiten de school hindert de ontwerpgroep bij het onderzoekend werken aan hun vraagstuk? Denk bijvoorbeeld aan bepaalde organisatie-kenmerken, beleid, cultuur, leiderschapsstijl, management, alignment, netwerken)	

Praktijkvraagstuk

Wat

Wat is het praktijkvraagstuk (probleem, kwestie, ambitie) dat door de ontwerpgroep aangepakt gaat worden? Wat gaat er bij het vraagstuk niet goed, wat is er niet wenselijk of onaanvaardbaar, wordt er iets gemist, is er een ambitie, kan er iets beter, is er iets dat heel succesvol en breder geïmplementeerd zou moeten worden? Is het probleem of de kwestie beïnvloedbaar?	
Wie heeft dit praktijkvraagstuk (probleem, kwestie, ambitie) aan de ontwerpgroep aangedragen? Waar ligt de oorsprong? Waaruit blijkt dat? Waarom bij deze ontwerpgroep?	
Welk draagvlak is er binnen de ontwerpgroep voor dit praktijkvraagstuk?	

Wie

Wie heeft met het praktijkvraagstuk te kampen? Welke personen of groepen, wie zijn betrokken of belanghebbend, welke rol hebben zij in/bij het vraagstuk, hoe ervaren zij het vraagstuk en zijn daarin verschillen?	
---	--

Waarom

Waarom is het een vraagstuk? Waarom is het beter als het probleem wordt opgelost of de kwestie wordt aangepakt of de ambitie wordt gerealiseerd? Zijn er bepaalde normen, waarom wordt het als vraagstuk ervaren, wat is het nut van het oplossen ervan?	
--	--

Waar

Waar doet het vraagstuk zich voor? Op welke locatie, in welke ruimte of in welke situaties doet het vraagstuk zich voor? Wat is kenmerkend voor deze locatie, ruimte, situatie?	
---	--

Hoe

Hoe is het vraagstuk ontstaan? Wat is de aanleiding, wat is er aan het vraagstuk vooraf gegaan?	
---	--

Eerder / elders geprobeerd

Voor zover bekend/van toepassing: wat is er mogelijk in het verleden of elders al geprobeerd om het vraagstuk op te lossen? Wat is er uitgeprobeerd, wat was de interventie, waar is die interventie ingezet en wat was de opbrengst? Zijn ervaringen gedocumenteerd en hoe dan?	
---	--

Onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit

Ideeën

Welke nieuwe interventie(s) of maatregelen word(en) overwogen? Welke mogelijkheden zijn er om te ontwikkelen of in te zetten om het vraagstuk aan te pakken? Wat is/zijn mogelijke interventie(s) of maatregelen, hoe en wie overweegt dit, wie zijn betrokken? Zijn er in andere scholen interventies bedacht of uitgeprobeerd? Is er relevante literatuur?	
--	--

Beoogde opbrengst

Wat zou de situatie zijn als het vraagstuk is opgelost of niet of minder speelt?	
---	--

(Onderwijs)ontwerp of maatregel (interventie)

Wat gaat de ontwerpgroep ontwikkelen of uitproberen om het vraagstuk op te lossen? Wat zijn de belangrijkste kenmerken of ontwerpprincipes van het (her)ontwerp of de maatregel?	
Wat is de beoogde opbrengst van dat (her)ontwerp of die maatregel(en)? Hoe en waaraan kun je dat dan zien?	
Wat is het door jullie ervaren draagvlak bij de ontwerpgroep (en andere betrokkenen) voor het te ontwikkelen (her)ontwerp of maatregel(en)?	

Onderbouwing interventie

Wat moet het ontwerp of de maatregel(en) in werking zetten om de beoogde opbrengst te kunnen bereiken? Volgens welk mechanisme of welke redenering zal de beoogde interventie leiden tot de beoogde opbrengst? Zal hiermee ook het genoemde vraagstuk worden opgelost en hoe dan? Kan dit aannemelijk worden gemaakt? Is hier onderbouwing (literatuur). voor gevonden?	
---	--

Onderzoeksaanpak

Op welke wijze kan worden vastgesteld of het ontwerp of de maatregel(en) leidt/leiden tot de beoogde opbrengst en/of oplossing van het vraagstuk? Hoe zou je kunnen je vaststellen/onderzoeken/monitoren of de ontworpen interventie/maatregel via het verondersteld mechanisme ook leidt tot de beoogde opbrengst en tot oplossing van het probleem? Wat moet dan worden vastgesteld, wanneer, bij wie? Wie gaat dat onderzoeken, wie is betrokken, met welke rol? Wat is het draagvlak hiervoor binnen de ontwerpgroep en bij andere betrokkenen? Wie zou(den) betrokken moeten worden?	
---	--

Terugblik en vooruitzicht

Terugblik

Jullie antwoorden nu overziend: zijn er nog aanpassingen in bepaalde antwoorden nodig om de volledigheid en consistentie van bepaalde antwoorden te verhogen?

Zijn de antwoorden consistent en volledig? Hebben bepaalde antwoorden consequenties voor andere antwoorden? Welke aanpassingen in de antwoorden zijn nodig?

Wat zijn voor elk van jullie de belangrijkste opbrengsten van het gesprek?
Heeft het gesprek jullie tot bepaalde inzichten gebracht, en zo ja, welke? Denk aan inzichten in het vraagstuk, in de opdracht aan de ontwerpgroep, in de ontwerpgroep, in het onderzoekend werken, in de samenwerking binnen de ontwerpgroep.

Hoe heeft elk van jullie het (gezamenlijk) gesprek ervaren?

Vooruitzicht

Hoe zouden jullie een gesprek zoals jullie nu hebben gevoerd, een volgende keer willen aanpakken?

Wat uit dit gesprek nemen jullie mee als actiepunten voor het aanjagen van onderzoekend werken van jullie ontwerpgroep voor de komende periode?

Wat uit het gesprek nemen jullie mee als actiepunten voor het gezamenlijke NRO-onderzoek?

Overige opmerkingen en aantekeningen

Instrument 3

STRAK

STRAK

Format voor beschrijving van betekenisvolle situaties

Doel van dit instrument is het verzamelen van beschrijvingen van bepalende en betekenisvolle situaties (vergelijk 'critical incidents'; Allen, 2017), belangrijke situaties/momenten/gebeurtenissen voor de MTL's, zowel flowmomenten (die je vleugels geven) als obstakelmomenten (waardoor je moet schakelen). Het zijn specifiek situaties in relatie tot het samenwerkend en onderzoekend werken aan vraagstukken door de ontwerpgroepen. Dit kan in interacties met anderen zijn, maar hoeft niet. Het kunnen grote en kleine dingen zijn. Het gaat eerst en vooral om betekenisvolle situaties in de eigen beleving van de MTL's, daarnaast ook in de beleving van de Begeleidend Onderzoekers (BGO's) en Senior Onderzoekers (SO's) en eventueel ook de deelnemers aan de ontwerpgroepen (OG's).

Het instrument biedt voor MTL's en anderen een mogelijkheid om gestructureerd te reflecteren op de eigen activiteiten en die van de ontwerpgroep. Dat is een opbrengst op korte termijn. De verzamelde gegevens dragen verder bij aan het beantwoorden van deelvraag 2 van het overkoepelende NRO-onderzoek: welke activiteiten ontplooiën de MTL's en hun ontwerpgroepen (gericht op onderzoekend samenwerken aan onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling in het mbo)?

Periode en frequentie van verzamelen:

- MTL's beschrijven gedurende een schooljaar gemiddeld een keer per week een betekenisvolle situatie. Dat kunnen bijv. de ene week drie situaties zijn, de andere week geen. Belangrijk is om wekelijks een reflectiemoment in te plannen om hier even over na te denken. Welke betekenisvolle situaties/momenten/gebeurtenissen heb je meegemaakt? Dit kunnen zowel flowmomenten zijn (die je vleugels geven) als obstakelmomenten (waardoor je moet schakelen).
- BGO's en SO's beschrijven gedurende een schooljaar minimaal maandelijks een betekenisvolle situatie. Belangrijk is om regelmatig een reflectiemoment in te plannen om hier even over na te denken. Welke situaties/momenten/gebeurtenissen heb je meegemaakt/gezien waarin jezelf hebt bijgedragen aan de toerusting van de MTL's om met de ontwerpgroepen onderzoekend samen te werken aan hun vraagstukken, of waarin je een ander hebt zien bijdragen?
- Deelnemers aan de ontwerpgroepen (OG's) kunnen ook betekenisvolle situaties beschrijven, vanaf het moment dat daar gelegenheid en een wens voor is. Overleg dit in de ontwerpgroep en met de BGO.

Gebruik door alle leden
van het consortium
Inzetten continu |
MTL gemiddeld wekelijks |
BGO en SO maandelijks



Luister hier naar de
podcast STRAK 1



Luister hier naar de
podcast STRAK 1

Ieder wordt gevraagd de betekenisvolle situaties te beschrijven volgens de STRAK-methode (situatie, taak, resultaat, actie, keuzes, veelgebruikt om kritische incidenten in een verantwoordingsverslag te beschrijven. Zet je beschrijvingen in de gezamenlijke map met een bestandsnaam waarin de datum van invullen (jaar/maand/dag), je respondentcode (zie instructie daarvoor in apart bestand) en het woord 'situatie'. Bij ontmoetingen binnen het consortium (bijv. afspraken tussen MTL en BGO, of tijdens consortiumbijeenkomsten) is er gelegenheid om met elkaar van gedachten te wisselen over beschreven situaties en om eventuele aanvullingen of nadere reflecties te noteren. Laat daarvoor de oude versie staan en maak een nieuwe met de actuele datum in de bestandsnaam. Geef in het bestand ook aan dat het een nadere aanvulling/reflectie betreft.

Disclaimer

Dit instrument is door Erica Wijnands, Niek van den Berg, Christa Teurlings en Jeroen S. Rozendaal ontwikkeld in het kader van door het NRO gesubsidieerd onderzoek Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit. Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit instrument is blijvend in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit instrument, en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt worden met Niek van den Berg, n.van.den.berg@aeres.nl.

Referenties

Allen, M. (2017). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. (1st ed.). SAGE Publications, Inc.

Consortium Beroepsonderwijs (2020). *Servicedocument Examineren. Hulpmiddelen voor de examinerator*. <https://www.consortiumbo.nl/training-en-advies/hulpmiddelen-afnemen-en-beoordelen/>

Verwijs naar deze versie als

Wijnands, E., Van den Berg, N., Teurlings, C., & Rozendaal, J. S. (2022). *Format voor beschrijving van betekenisvolle situaties volgens STRAK*. Instrument behorende bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046).

Instrument 4

Logboek

Gebruik door alle leden
van het consortium
Inzetten continu

Tijdens het proces van samen onderzoekend werken kun je als MTL of met de gehele ontwerpgroep een logboek bijhouden. Dit is een verslag waarin je opschrijft welke gebeurtenissen er op welke momenten hebben plaatsgevonden.

Het doel van zo'n logboek is het documenteren van het verloop van het proces van samen onderzoekend werken. Je kunt dan steeds het verloop van het proces teruglezen, beoordelen en tijdens het proces vervolgstappen bepalen. Dit kun je als MTL alleen doen, maar ook gezamenlijk als ontwerpgroep.

Het vastleggen, beoordelen en plannen van het proces zijn belangrijke activiteiten als jij zelf en als ontwerpgroep samen onderzoekend wilt werken. Op die manier kun je (kunnen jullie) stapsgewijs jullie proces van samen onderzoekend werken vormgeven, de rode draad blijven vasthouden en reflecteren op het doorlopen proces (zie ook Ponte, 2012; Van der Donk & Van Lanen, 2018; Van Lieshout et al., 2017).

Er zijn veel varianten van logboeken mogelijk. Zo kun je een (persoonlijk) dagboek bijhouden. Er zijn ook meer gestructureerde logboeken voorhanden, ook in digitale vorm. Hieronder staat een voorbeeld voor het maken van een persoonlijk logboek opgeno-

men. Het is een format (tabel) waarin je kunt aangeven op welke datum welke gebeurtenis heeft plaatsgevonden. In het logboek kun je ook verwijzen naar documenten die bij die gebeurtenissen van belang zijn geweest (bijvoorbeeld korte aantekeningen, agenda's van vergaderingen, verslagen, notulen). Aanvullend op deze weergave van gebeurtenissen en bijbehorende documenten kun je ook aantekeningen maken van situaties of momenten die voor jou betekenisvol waren, aangeven wat die situatie voor jou betekenisvol maakte, en wat je reflectie op deze situatie was (net als bij het **STRAK-formulier**).

Referenties

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Boom/Lemma.

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2018). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho.

Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2021). *Actieonderzoek. Principes en onderzoeksmethoden voor participatief veranderen*. Van Gorcum.

Logboek

Naam:

Datum	Gebeurtenis	Documenten	Betekenisvolle situaties of momenten (en reflectie)

Disclaimer

Dit document is ontwikkeld in het kader van het door het NRO gesubsidieerde onderzoek 'Master opgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' (Projectnr. 40.5.19620.046). Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren.

Verwijs naar deze versie als

Tools voor Teamleren (2022). *Logboek*. Instrument behorend bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' van het consortium Tools voor Teamleren (projectnr. 40.5.19620.046).

Instrument 5

Narratief

NARRATIEF

Gebruik door MTL
Inzetten jaarlijks en bij
substantiële wijzigingen



Luister hier naar de
podcast Narratief

Een narratief is simpelweg een verhaal. In de onderzoeksliteratuur kom je ook narratieven en narratieve data tegen, bijvoorbeeld in de narratieve psychologie en bij participatief actieonderzoek. Dergelijke data hebben een verhalend karakter, en vormen een (persoonlijk) verhaal over (reeksen) ervaringen en gebeurtenissen die elkaar opvolgen of uitlokken.

Onderzoekers die van narratieven gebruik maken, gaan vooral op zoek naar de reflecties van de verhalenvertellers. Vaak maken onderzoekers daarbij een onderscheid tussen het 'verhaal' (ruwe data) en een 'narratief' (eigenlijk een verdere bewerking of interpretatie van het verhaal). Via een narratieve analyse gaat de onderzoeker dan op zoek naar de achterliggende boodschappen van de verteller.

Binnen het Tools-project gebruiken we de term 'narratief' om consortiumleden te vragen in eigen woorden op te schrijven welke gebeurtenissen er in hun project hebben plaatsgevonden, en welke ervaringen zij daarbij hebben gehad. Maak er een persoonlijk verhaal van en geef dus ook aan wat welke ervaringen en gebeurtenissen voor jou belangrijk waren en waarom. Schrijf je verhaal uit.

Door het verhaal te schrijven, nog eens terug te lezen of met anderen te bespreken kun je tot verhelderende inzichten komen, bijvoorbeeld door zelf patronen in je eigen handelen te ontdekken.

Referenties

- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom/Lemma.
- Migchelbrink, F. (2019). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2021). *Actieonderzoek. Principes en onderzoeksmethoden voor participatief veranderen*. Koninklijke van Gorcum.
- Wester, F., & Peters, V. (2009). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Coutinho.

Disclaimer

Dit document is ontwikkeld in het kader van het door het NRO gesubsidieerde onderzoek 'Master opgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' (Projectnr. 40.5.19620.046). Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren.

Verwijs naar deze versie als

Tools voor Teamleren (2022). *Narratief*. Instrument behorend bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' van het consortium Tools voor Teamleren (projectnr. 40.5.19620.046).

Instrument 6

Netwerkanalyse

Gebruik door leden
ontwerpgroep
Inzetten twee keer per jaar



Luister hier naar de
podcast Netwerkanalyse 1



Luister hier naar de
podcast Netwerkanalyse 2

Netwerkanalyse bij samen
onderzoekend werken aan
jullie vraagstuk

Doel

Binnen het project `Masteropgeleide do-
centen als aanjagers van onderzoekend
werken aan onderwijskwaliteit in het mbo'
streef je er als MTL naar om samen met je
ontwerpgroep onderzoekend te werken aan
het gekozen praktijkvraagstuk. Daarbij heb
je te maken met verschillende personen en
netwerken (actoren), die je kunnen helpen of
juist tegenwerken.

Door goed zicht te hebben en te houden op
deze personen en netwerken, kun je mogelijk
beter gewenste relaties met hen aangaan,
deze relaties onderhouden of bestaande
ongewenste relaties veranderen of afronden.
Het instrument 'netwerkanalyse' kan je daar-
bij ondersteunen.

Personen en netwerken (actoren)

Voorbeelden van actoren die voor jouw
situatie belangrijk kunnen zijn:

- Leden van de ontwerpgroep, leiding-
gevenden, bestuurders, ondersteuners,
andere collega's in je school;
- Leerlingen, ouders, professionals van
andere scholen of uit het bedrijfsleven,
andere samenwerkingspartners;
- Andere MTL's, begeleidend onderzoeker(s)
of senioronderzoekers;
- Personen uit de onderzoekswereld.

Het gaat om alle personen en netwerken die
voor jou belangrijk zijn in je streven samen
onderzoekend te werken aan het gekozen
praktijkvraagstuk.

Maak je netwerkanalyse in vier stappen

Stap 1 Benoem de personen en netwerken waarmee je samenwerkt

Op de volgende pagina staat in de wolk dat
jij als MTL ernaar streeft om met je ontwerp-
groep samenonderzoekend te werken aan
jullie praktijkvraagstuk. Dit kan direct zijn,
maar ook indirect.

Geef op die pagina aan met welke personen
en netwerken je daarbij samenwerkt. Acto-
ren die 'dichtbij' je staan, noteer je meer in
het midden van de pagina, dan actoren die
relatief 'verder weg' staan. Vergeet ook niet
om je respondent-code te noteren.

TIPS

Schrijf de actoren eerst op losse post-
its en plak ze op, dan kun je later nog
veranderingen aanbrengen.

Neem de volgende afbeelding over op
een groot vel of laat de pagina afdrukken
op groter formaat. Maak dan na afloop
een foto van de ingevulde pagina.

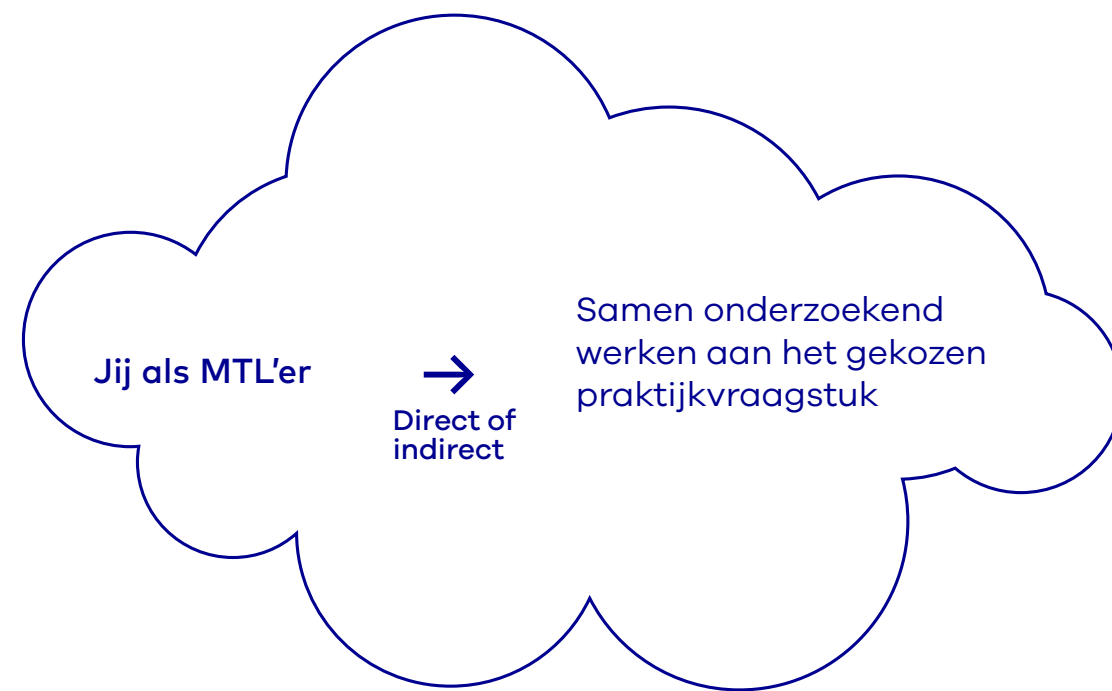
Stap 2 Rollen benoemen

Geef van alle personen en netwerken (die je
bij Stap 1 benoemd hebt) aan, welke rollen
ze vervullen bij je streven om samen met je
ontwerpgroep onderzoekend te werken aan
jullie praktijkvraagstuk. Dit kun je doen door
bij elke actor een of meer van de volgende
letters te schrijven:

- i** = initiatiefnemer van het idee om
onderzoekend te gaan samenwerken
aan vraagstukken
- d** = actor die jou het doel of de opdracht
bracht om binnen het project samen met
de ontwerpgroep onderzoekend te wer-
ken aan het gekozen praktijkvraagstuk
- v** = begunstigden: actoren die er voordeel van
ondervinden als jij je doel (samen onder-
zoekend werken aan het gekozen praktijk-
stuk) realiseert
- n** = benadeelden: actoren die er nadeel van
ondervinden als jij je doel (samen onder-
zoekend werken aan het gekozen praktijk-
vraagstuk) realiseert
- h** = actoren die je helpen bij het realiseren van
je doel
- t** = actoren die je tegenwerken
- x** = (zelf in te vullen)
- y** = (zelf in te vullen)

Actoren-wolk

Respondentcode:



Stap 3 Maken van een netwerk

Verbind nu actoren met de wolk (met jou). Dit doe je door lijnen te tekenen, waarbij dikte en kleur (en eventueel pijlrichting) van belang zijn:

- Met de **dikte** van de lijn geef je aan **HOEVEEL INVLOED** deze actoren hebben (hoe dikker hoe meer invloed)
- Met de **kleur** van de lijn geef je aan hoe **(ON)GUNSTIG** jij die relatie vindt (**groen** is gunstig, **rood** is ongunstig, **zwart** is neutraal)

Eventueel:

Met pijlpunt(en) aan de lijn geef je de **RICHTING** van de invloed weer (een pijl gericht op jou geeft aan dat de actor jou beïnvloedt; een pijl gericht op de ander geeft aan dat jij de ander beïnvloedt, een pijl wederzijds geeft aan er sprake is van wederzijdse beïnvloeding).

Stap 4

Bepaal je strategie;

Beantwoord achtereenvolgens de volgende drie vragen:

1. Kijk eerst naar de actoren die helpend zijn (letter h, **groen**), maar op dit moment nog weinig invloed hebben (dunne lijnen). Noteer ze hieronder en geef aan: **Hoe zou je hen kunnen betrekken? Welke acties zou je daartoe kunnen ondernemen? Welke andere actoren kun je daarbij betrekken, en hoe doe je dat?**

2. Kijk ook naar de actoren die belemmerend werken (letter t, **rood**) en die op dit moment veel invloed hebben (dikke lijnen). Noteer ze hieronder en geeft aan: **Welke acties zou je kunnen ondernemen om die invloed om te buigen? Welke andere actoren kun je daarbij betrekken, en hoe doe je dat?**

3. Kijk vervolgens naar de andere actoren die je benoemd hebt. **Welke van deze actoren zouden mogelijk meer betrokken moeten worden in je streven naar het samen onderzoekend werken aan het gekozen praktijkvraagstuk?** Noteer ze hieronder en geef aan: **Welke rol zouden ze moeten gaan hebben? Hoe zou je ze dan kunnen betrekken?**

Referenties

Basten, F., & Coenders, M. (2017). *KH2018. Legacy en Narratief Onderzoek. Manual voor docenten en studenten*. NHL Stenden, Lectoraat Wendbaar Vakmanschap.

Bronkhorst, L., Wansink, B., & Zuiker, I. (2019). *Objecten zijn wel een ding. De rol van (boundary) objecten in grensoverbrugging tussen onderwijspraktijk en -onderzoek. NRO-project*. Universiteit Utrecht.

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford.

Maaijen, M., & Stoopendaal, A. (2013). Actor Network Theorie: een filosofie én een methode toegepast in onderzoek over best practices in de langdurige zorg. *KWALON. Tijdschrift Voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, 18(1), 35-42.

Disclaimer

Dit instrument is door Christa Teurlings, Jeroen S. Rozendaal en Niek van den Berg ontwikkeld in het kader van het door het NRO gesubsidieerd onderzoek 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo'. Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit instrument is blijvend in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit instrument, en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt met Christa Teurlings, christa.teurlings@gmail.com.

Poorthuis, A.M. (2011). Methodieken van een netwerklereende school. In: A. M. Poorthuis, P. Putter, D. Van Amersfoort en J. Hooijer, J. (2011). *Organiseren van een netwerklereende school. Lerarenreeks 6*. Open Universiteit/LOOK.

Rijksoverheid. *Netwerkanalyse of sociogram*. Verkregen van <https://www.communicatierijk.nl/vakkennis/factor-c/krachtenvelden/netwerken>

Van Loon, A. M., Van der Neut, I., Kral, M., & De Ries, K. (2018). *Het organiseren van gepersonaliseerd leren: Praktijkscenario's op weg naar gepersonaliseerd leren*. Hogeschool Arnhem Nijmegen HAN, Ixperium, Centre of expertise, Leren met ICT.

Verwijs naar deze versie als

Teurlings, C., Rozendaal, J. S., & Van den Berg, N. (2022). *Netwerkanalyse bij samen onderzoekend werken aan jullie vraagstuk*. Instrument behorend bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' van het consortium Tools voor Teamleren (projectnr. 40.5.19620.046).

Instrument 7

Betrokkenheid bij onderzoekend werken

Deze vragenlijst is bedoeld voor elk van de leden van een ontwerpgroep in de scholen van het consortium. Zowel aan de masteropgeleide initiator/trekker (MTL) van de ontwerpgroep, als aan de andere leden wordt gevraagd om deze lijst in te vullen.

Deze vragenlijst (waarnaar in dit project verwezen wordt als CBAM, naar het onderliggende Concern-Based Adoption Model) gaat over de betrokkenheid bij het onderzoekend (samen)werken aan onderwijskwaliteit zoals dit nu vorm krijgt of vormgegeven gaat worden in jullie ontwerpgroep. Neem daarom bij het invullen van deze vragenlijst de ontwerpgroep waaraan je deelneemt in gedachten. Voor een nadere toelichting op het concept 'onderzoekend werken': zie de toelichting even verderop. Eventueel kun je deze bij het invullen eraan houden.

De antwoorden op de lijst kunnen de leden van je ontwerpgroep helpen om samen het gesprek aan te gaan over waar de belangrijkste aandachtspunten liggen rond het onderzoekend werken aan het vraagstuk waarop jullie ontwerpgroep zich richt. Dit is dus een opbrengst op korte termijn voor jezelf.

Voor het schooloverstijgend project als geheel is het interessant om te zien of er door de tijd verschuivingen in die aandachts-

punten te zien zijn. Dit is een opbrengst op langere termijn, die zowel voor jezelf als voor anderen verrijkend kan zijn. Het beantwoorden van de vragen gaat als volgt. Naast elke uitspraak vind je zeven cijfers. Naast elke uitspraak omcirkel je één cijfer. De betekenis van deze cijfers is als in de volgende voorbeelden met de cijfers [1] [4] [7] en [0]:

1	2	3	4	5	6	7	0	Helemaal niet mee eens
1	2	3	4	5	6	7	0	Niet eens / niet oneens
1	2	3	4	5	6	7	0	Helemaal mee eens
1	2	3	4	5	6	7	0	Niet van toepassing

De cijfers 1 t/m 7 drukken dus de mate uit waarin je het eens bent met de stelling. We hebben in de voorbeelden hierboven alleen de twee extremen, de middenpositie en de n.v.t. omschreven. Naast de cijfers 1, 4 en 7 mag je natuurlijk ook andere cijfers omcirkelen. Deze drukken ook een bepaalde graad van instemming uit. Graag de '0' alleen invullen als de stelling op geen enkele manier van toepassing is op jouw situatie.

De stellingen zijn thematisch geordend. De vragen lijken soms op elkaar. Toch is het de bedoeling dat je elk van de vragen als zelfstandige vraag beantwoordt.

Gebruik door leden ontwerpgroep
Inzetten twee keer per jaar



Luister hier naar de podcast Betrokkenheid bij onderzoekend werken

Toelichting op twee termen in de vragenlijst: **onderzoekend werken** en **competentie**.

Onder **onderzoekend werken** verstaan we onder meer het:

- doorgronden van een vraagstuk uit de onderwijspraktijk;
- ontwikkelen van een (nieuwe of bijgestelde) aanpak voor dit vraagstuk;
- uitproberen en evalueren van die aanpak.

Dit **onderzoekend werken** wordt gedaan:

- in samenwerking in een ontwerpgroep en/of met andere belanghebbenden;
- gebruik makend van inzichten verkregen uit literatuur en/of zelf verzamelde data;
- in meerdere rondes van uitproberen – evalueren – bijstellen (mits nodig).

Onder **competentie** verstaan we je eigen inschatting over de mate waarin je hieraan een **constructieve bijdrage levert/kan leveren**.

Referentie

Van den Berg R., & Vandenberghe R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Zwijssen.

Verwijs naar deze versie als

Rozendaal, J. S., Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2022). *Vragenlijst betrokkenheid onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit*. Instrument (Versie augustus 2022) behorende bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046).

Disclaimer

Dit onderzoeksinstrument is door Jeroen S. Rozendaal, Christa Teurlings en Niek van den Berg ontwikkeld in het kader van door het NRO gesubsidieerd onderzoek 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit'. Het onderzoek wordt uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit instrument blijft in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit instrument (zie hieronder), en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt worden met Jeroen S. Rozendaal (j.s.rozendaal@hr.nl).

Vragenlijst Betrokkenheid bij onderzoekend werken

Respondentcode:

Datum:

1 – sterk mee oneens | 2 – mee oneens | 3 – beetje mee oneens | 4 – niet mee eens/niet mee oneens | 5 – beetje mee eens | 6 – mee eens | 7 – sterk mee eens
0 – Bij mij niet van toepassing. Probeer deze optie zoveel mogelijk te vermijden

Kennis en belangstelling

1. Ik weet momenteel nog weinig over onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
2. Ik zie voor me hoe onderzoekend werken substantieel kan bijdragen aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
3. Ik vind het op dit moment interessant om onderzoekend aan onderwijskwaliteit te werken.	1	2	3	4	5	6	7	0

Informatiebehoefte

1. Ik zou meer willen weten over hoe onderzoekend werken kan bijdragen aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
2. Ik zou meer willen weten over de tijd en inspanning die onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit van mijn vraagt.	1	2	3	4	5	6	7	0
3. Ik zou meer inhoudelijk ondersteuning willen krijgen bij het onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
4. Ik zou meer willen weten over hoe mijn werk zal (moeten) veranderen om onderzoekend aan onderwijskwaliteit te kunnen werken.	1	2	3	4	5	6	7	0
5. Ik zou willen weten wat andere docenten doen wanneer zij onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0

Consequenties voor studenten

1. Ik zou willen weten in hoeverre onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit beter is voor onze studenten dan hetgeen we nu doen.	1	2	3	4	5	6	7	0
2. Ik vraag me af wat de waarde van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit is voor onze studenten.	1	2	3	4	5	6	7	0
3. Ik ben bezorgd of onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit wel goed is voor onze studenten.	1	2	3	4	5	6	7	0

Beschikbare tijd en eigen competentie

1. Ik ben zo in beslag genomen door andere zaken, dat ik weinig aandacht kan besteden aan onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
2. Ik zou vaker de gelegenheid willen hebben om me te kunnen verdiepen in onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
3. Ik maak me zorgen over de tijd die ik moet besteden aan het oplossen van praktische problemen rondom het onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
4. Ik ben onzeker over mijn competentie in onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
5. Ik denk dat degenen die onderzoekend willen werken aan onderwijskwaliteit teveel van mij verwachten.	1	2	3	4	5	6	7	0

Samenwerking

1. Ik zou momenteel de mogelijkheden van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit nader willen bespreken met anderen in mijn ontwerpgroep.	1	2	3	4	5	6	7	0
2. Als ik meer zou kunnen samenwerken in mijn ontwerpgroep zou ik me minder onzeker voelen over mijn competentie in onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
3. Ik denk dat we door samenwerking in een ontwerpgroep meer kunnen bereiken.	1	2	3	4	5	6	7	0
4. Op basis van mijn kennis en ervaring zou ik anderen in mijn ontwerpgroep willen helpen bij het onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
5. Ik zou anderen buiten mijn ontwerpgroep willen informeren over onze opbrengsten van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
6. Ik zou mijn leidinggevende(n) willen informeren over onze opbrengsten van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
7. Ik zou onze opbrengsten van onderzoekend werken ook willen delen buiten onze onderwijsinstelling.	1	2	3	4	5	6	7	0

Aanpassen werkwijze op basis van ervaringen in de lespraktijk

1. Ik zou ervaringen in de lespraktijk willen gebruiken om onze onderzoekende aanpak beter te laten aansluiten bij de realiteit van het onderwijs.	1	2	3	4	5	6	7	0
2. Ik zou ervaringen in de lespraktijk willen gebruiken om de opbrengsten van onze ontwerpgroep beter te laten aansluiten bij de realiteit van het onderwijs.	1	2	3	4	5	6	7	0
3. Ik zou onze studenten meer willen betrekken bij het onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0

Herzien van de werkwijze

1. Ik vind dat onze manier van onderzoekend werken bijdraagt aan onderwijskwaliteit.	1	2	3	4	5	6	7	0
2. Ik zou onze manier van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit willen veranderen aan de hand van onze ervaringen.	1	2	3	4	5	6	7	0
3. Ik ken nu andere structuren en werkwijzen die beter en interessanter zijn voor het bevorderen van onderwijskwaliteit dan onderzoekend werken.	1	2	3	4	5	6	7	0

Tot slot willen we je nog enkele vragen stellen over het vraagstuk waar jij en je ontwerpgroep aan werkt of gaat werken en het belang en de urgentie die je bij dit vraagstuk voelt.

Daarnaast vragen we je om zelf in te schatten hoe anderen hierover denken.

Hoe zou je het praktijkvraagstuk verwoorden waar je ontwerpgroep aan werkt / gaat werken?

Ik vind het vraagstuk dat wij als ontwerpgroep aanpakken

niet zo belangrijk	1	2	3	4	5	6	7	heel belangrijk
niet zo urgent	1	2	3	4	5	6	7	heel urgent

Dit blijkt uit:

Ik denk dat de collega's in mijn ontwerpgroep ons vraagstuk over het algemeen ... vinden.

niet zo belangrijk	1	2	3	4	5	6	7	heel belangrijk
niet zo urgent	1	2	3	4	5	6	7	heel urgent

Dit blijkt uit:

Ik denk dat collega's buiten mijn ontwerpgroep ons vraagstuk over het algemeen ... vinden.

niet zo belangrijk	1	2	3	4	5	6	7	heel belangrijk
niet zo urgent	1	2	3	4	5	6	7	heel urgent

Dit blijkt uit:

Ik denk dat mijn directe leidinggevende(n) ons vraagstuk over het algemeen ... vind(en).

niet zo belangrijk	1	2	3	4	5	6	7	heel belangrijk
niet zo urgent	1	2	3	4	5	6	7	heel urgent

Dit blijkt uit:

Ik denk dat het verdere management ons vraagstuk over het algemeen ... vindt.

niet zo belangrijk	1	2	3	4	5	6	7	heel belangrijk
niet zo urgent	1	2	3	4	5	6	7	heel urgent

Dit blijkt uit:

Activiteiten ontwerpgroep

Gebruik door MTL en leden
van de ontwerpgroep
Inzetten twee keer per jaar



Luister hier naar de podcast
Activiteiten ontwerpgroep

Deze vragenlijst is bedoeld voor elk van de leden van een ontwerpgroep in de scholen van het consortium. Zowel aan de masteropgeleide initiator/trekker (MTL) van de ontwerpgroep, als aan de andere leden wordt gevraagd om deze lijst in te vullen.

Neem bij het invullen je eigen ontwerpgroep in gedachten. Als je deel uitmaakt van meer ontwerpgroepen, check dan even bij je MTL welke ontwerpgroep in het consortium deelneemt aan 'Tools voor Teamleren'. We vragen je om de vragenlijst nog dit jaar in te vullen. De lijst komt later in het project nog terug voor vervolgmetingen.

De vragenlijst bestaat uit drie delen. Delen één en twee gaan over de frequentie van bepaalde activiteiten van je ontwerpgroep. Deel drie gaat over je *eigen* activiteiten voor de ontwerpgroep.

Als je nog geen respondentcode hebt, maak er dan eerst een aan de hand van het afzonderlijke documentje (door de MTL te vinden in onze gezamenlijke digitale omgeving) met aanwijzingen daarvoor. De respondentcodes zorgen ervoor dat de gegevens geanonimiseerd zijn, en in de analyses toch met elkaar verbonden kunnen worden (per ontwerpgroep). Ook kunnen we in de toekomst de vervolgmetingen vergelijken met de huidige meting.

Sla de door jouw ingevulde lijst op met een bestandsnaam waarin de datum van invullen (jaar/maand/dag), je respondentcode, en het woord 'teamleren' staan. Via de masteropgeleide initiator/trekker (MTL) van je ontwerpgroep kun je jouw ingevulde lijst laten opslaan in de beschermde digitale omgeving van het project.

De vragenlijst geeft je ontwerpgroep zicht op de eigen manier van werken en mogelijkheden om daarop te reflecteren. Dat kan bijvoorbeeld door zelf de 'ruwe' gegevens van je groep naast elkaar te leggen en te bespreken tijdens een bijeenkomst. Of je kunt een tussentijdse analyse van de externe onderzoekers opvragen en die bespreken in je ontwerpgroep.

De verzamelde gegevens dragen verder bij aan het beantwoorden van deelvraag twee van het overkoepelende NRO-onderzoek: *Welke activiteiten ontplooiën de MTL's en hun ontwerpgroepen (gericht op onderzoekend samenwerken aan onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling in het mbo)?*

Vragenlijst Activiteiten van mijn ontwerpgroep

Respondentcode:

Datum:

Deel 1. Activiteiten van de ontwerpgroep

Dit deel gaat over hoe vaak jouw ontwerp-groep bepaalde activiteiten onderneemt. Geef steeds aan hoe vaak onderstaande ac-

tiviteiten in jouw ontwerp groep voorkomen. Omcirkel het cijfer dat op jouw ontwerp-groep van toepassing is. Je kunt de cijfers 1 tot en met 7 gebruiken. Je kunt het (met het cijfer 0) ook aangeven als iets niet van toe-passing is.

1 – nooit | 2 – zelden | 3 – soms | 4 – regelmatig | 5 – zeer regelmatig | 6 – bijna altijd | 7 – altijd
0 – Bij mij niet van toepassing. Probeer deze optie zoveel mogelijk te vermijden

In mijn ontwerpgroep

1. geven we elkaar feedback.	1	2	3	4	5	6	7	0
2. wisselen we onderling kennis en informatie uit.	1	2	3	4	5	6	7	0
3. dagen we elkaar uit om op een nieuwe manier naar het werk te kijken.	1	2	3	4	5	6	7	0
4. ontwikkelen we gedeelde opvattingen over de aanpak van het werk.	1	2	3	4	5	6	7	0
5. proberen we een duidelijke consensus te bereiken.	1	2	3	4	5	6	7	0
6. worden opinies en ideeën van de ontwerpgroepleden kritisch bevraagd.	1	2	3	4	5	6	7	0
7. proberen we verschillende ideeën direct te bespreken.	1	2	3	4	5	6	7	0
8. luisteren we goed naar elkaars ideeën over het werk.	1	2	3	4	5	6	7	0
9. overwegen we of er betere mogelijkheden zijn om het werk aan te pakken.	1	2	3	4	5	6	7	0
10. wordt vakinhoudelijke informatie verspreid onder alle ontwerpgroepleden.	1	2	3	4	5	6	7	0
11. worden afspraken die in de ontwerpgroep zijn besproken zorgvuldig vastgelegd.	1	2	3	4	5	6	7	0
12. worden informatie en kennis vastgelegd op een voor alle ontwerpgroepleden toegankelijke plek.	1	2	3	4	5	6	7	0
13. verwijzen we tijdens een bespreking aan voorheen besproken gebeurtenissen of zaken om informatie en kennis opnieuw te benutten.	1	2	3	4	5	6	7	0
14. houden wij ons aan de afspraken die we als ontwerpgroep hebben vastgelegd.	1	2	3	4	5	6	7	0
15. proberen we waar mogelijk standaard-aanpakken op te stellen.	1	2	3	4	5	6	7	0

Deel 2. Ontwerpgroep als leergemeenschap

Dit deel gaat over in hoeverre onderstaande stellingen volgens jou van toepassing zijn op jouw ontwerpgroep. Geef steeds aan in hoe-

verre je het met deze stellingen eens bent. Omcirkel het cijfer dat op jouw ontwerp-groep van toepassing is. Je kunt de cijfers 1 tot en met 7 gebruiken. U kunt het (met het cijfer 0) ook aangeven als iets niet van toepassing is.

1 – sterk mee oneens | 2 – mee oneens | 3 – beetje mee oneens | 4 – niet mee eens/niet mee oneens | 5 – beetje mee eens | 6 – mee eens | 7 – sterk mee eens
0 – Bij mij niet van toepassing. Probeer deze optie zoveel mogelijk te vermijden

In mijn ontwerpgroep

16. werken we met elkaar samen bij het ontwikkelen van een visie op ons vraagstuk.	1	2	3	4	5	6	7	0
17. nemen we beslissingen in lijn met onze visie op het vraagstuk.	1	2	3	4	5	6	7	0
18. nemen we (bij het werken aan ons vraagstuk) beslissingen, die in lijn zijn met de visie van de school op leren en onderwijs.	1	2	3	4	5	6	7	0
19. voelen we ons (bij het werken aan ons vraagstuk) gezamenlijk verantwoordelijk voor het leren van alle studenten van de opleiding.	1	2	3	4	5	6	7	0
20. werken we samen om bij ons vraagstuk nieuwe kennis, vaardigheden en aanpakken te verwerven en toe te passen.	1	2	3	4	5	6	7	0
21. werken we samen aan ons vraagstuk om de studenten te helpen en problemen op te lossen.	1	2	3	4	5	6	7	0
22. observeren we elkaar (bijvoorbeeld in de les) en geven we elkaar feedback op onze manieren van werken aan het vraagstuk (bijvoorbeeld lesgeven).	1	2	3	4	5	6	7	0
23. bespreken we samen de studievoortgang van de studenten om onze aanpak van het vraagstuk te verbeteren.	1	2	3	4	5	6	7	0
24. gebruiken we beschikbare gegevens, zoals toetsresultaten van studenten, systematisch om ons vraagstuk op te lossen.	1	2	3	4	5	6	7	0
25. gebruiken we bij het werken aan ons vraagstuk kennis uit onderzoek.	1	2	3	4	5	6	7	0
26. zijn we bij het werken aan ons vraagstuk op de hoogte van nieuwe inzichten uit ons vak.	1	2	3	4	5	6	7	0
27. zijn we bij het werken aan ons vraagstuk op de hoogte van nieuwe inzichten uit het onderwijs.	1	2	3	4	5	6	7	0

Vervolg Deel 2

1 – sterk mee oneens | 2 – mee oneens | 3 – beetje mee oneens | 4 – niet mee eens/niet mee oneens | 5 – beetje mee eens | 6 – mee eens | 7 – sterk mee eens
0 – Bij mij niet van toepassing. Probeer deze optie zoveel mogelijk te vermijden

In mijn ontwerpgroep									
28. reflecteren we bij het werken aan ons vraagstuk systematisch op het eigen onderwijs.	1	2	3	4	5	6	7	0	
29. gebruiken we feedback van studenten om aan ons vraagstuk te werken.	1	2	3	4	5	6	7	0	
30. onderbouwen we onze mening met argumenten, resultaten en theorie die uit onderzoek voortkomen	1	2	3	4	5	6	7	0	
31. hebben we tijd en ruimte gekregen om onze kennis en ervaringen te delen met elkaar en anderen.	1	2	3	4	5	6	7	0	
32. hebben we tijd en ruimte gekregen om elkaar feedback te kunnen geven op onze (onderwijs)activiteiten.	1	2	3	4	5	6	7	0	
33. worden we gestimuleerd om onze professionele ontwikkeling te koppelen aan schoolbrede ontwikkelingen.	1	2	3	4	5	6	7	0	
34. worden of zijn we actief betrokken bij het ontwikkelen van een visie op het vraagstuk.	1	2	3	4	5	6	7	0	
35. wordt onze onderzoekende houding bij het werken aan ons vraagstuk gestimuleerd.	1	2	3	4	5	6	7	0	
36. worden we bij het werken aan ons vraagstuk ondersteund om te experimenteren met nieuwe werkvormen of oplossingen.	1	2	3	4	5	6	7	0	

Deel 3. Mijn activiteiten voor het werk van de ontwerpgroep

Dit derde en laatste deel van de vragenlijst gaat over de activiteiten die jij zelf in of ten behoeve jouw ontwerpgroep onderneemt. Neem hierbij steeds jouw werk voor de ontwerpgroep voor ogen.

Geef steeds aan hoe vaak onderstaande activiteiten in jouw ontwerpgroep voorkomen. Omcirkel het cijfer dat op jouw ontwerpgroep van toepassing is. Je kunt de cijfers 1 tot en met 7 gebruiken. Je kunt het (met het cijfer 0) ook aangeven als iets niet van toepassing is.

1 – nooit | 2 – zelden | 3 – soms | 4 – regelmatig | 5 – zeer regelmatig | 6 – bijna altijd | 7 – altijd
0 – Bij mij niet van toepassing. Probeer deze optie zoveel mogelijk te vermijden

Voor het werk van mijn ontwerpgroep									
37. verzamel ik vakinhoudelijke informatie uit boeken, vaktijdschriften, op TV of het internet.	1	2	3	4	5	6	7	0	
38. probeer ik nieuwe werkwijzen of methoden uit.	1	2	3	4	5	6	7	0	
39. neem ik deel aan bijeenkomsten buiten de school (bijv. cursussen, congressen, workshops).	1	2	3	4	5	6	7	0	
40. vraag ik de leden van mijn ontwerpgroep om hulp en advies over mijn werk.	1	2	3	4	5	6	7	0	
41. neem ik deel aan bijeenkomsten binnen de school (bijv. studiemiddagen, workshops).	1	2	3	4	5	6	7	0	
42. kijk ik samen met mensen van buiten de ontwerpgroep kritisch-constructief naar het werk van mijn ontwerpgroep	1	2	3	4	5	6	7	0	
43. vraag ik bij het werken aan ons vraagstuk om hulp en advies aan mensen buiten de ontwerpgroep.	1	2	3	4	5	6	7	0	
44. zoek ik ideeën en/of expertise voor ons vraagstuk van mensen buiten onze ontwerpgroep.	1	2	3	4	5	6	7	0	
45. vraag ik mensen buiten de ontwerpgroep om feedback te geven op het werk van de ontwerpgroep.	1	2	3	4	5	6	7	0	

Verantwoording

De vragen in deze vragenlijst zijn afkomstig uit verschillende andere onderzoeksinstrumenten. Ten behoeve van de interne vergelijkbaarheid in (in deze lijst en in ons onderzoek) wordt bij alle vragen een 7-puntschaal gehanteerd. Voor achtergronden, uitleg en oorsprong van de diverse items en schalen verwijzen we naar de volgende publicaties:

Vraag 1 t/m 10 'Informatie processing'; Vraag 11 t/m 15 'Information storage & retrieval'; Vraag 37 t/m 41 'Information acquisition'; Vraag 42 t/m 45: Boundary Crossing

Bouwmans, M. (2018). *The Role of VET Colleges in Stimulating Teachers' Engagement in Team Learning* (PhD-thesis). Wageningen University The Netherlands.

Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, 65, 71-80.

Wijnia, L., Kunst, E. M., Van Woerkom, M., & Poell, R. F. (2016). Team learning and competence-based education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 115-126.

Vraag 16 t/m 19 'Interpersoonlijke capaciteit: gemeenschappelijk visie' (item 17 en 18 waren oorspronkelijk één item); Vraag 20 t/m 23 'Interpersoonlijke capaciteit: collectief leren en werken.

Verbiest, E. (2015). *Verkorte Vragenlijst Professionele leergemeenschappen PLG*. <https://www.professioneleleergemeenschap.nl/wp-content/uploads/2015/12/verkorte-vragenlijst-PLG-Verbiest.pdf>

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Garant.

Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren.: Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Garant.

Vraag 24 t/m 30 'Onderzoekende houding' (Vraag 26 en 27 waren oorspronkelijk één item); Vraag 31 t/m 36 'Leiderschap'

Schenke, W., Sligte, H., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y., Meirink, J., & Smit, B. (2015). *Scan School als Professionele schoolgemeenschap*. Kohnstamm Instituut.

Disclaimer

Dit instrument is door Christa Teurlings, Niek van den Berg en Jeroen S. Rozendaal ontwikkeld in het kader van het door het NRO gesubsidieerde onderzoek Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo. Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit instrument is blijvend in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit instrument, en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt met Christa Teurlings, christa.teurlings@gmail.com.

Verwijs naar deze versie als

Teurlings, C., Van den Berg, N., & Rozendaal, J. S. (2022). *Activiteiten van mijn ontwerpgroep*. Instrument behorend bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' van het consortium Tools voor Teamleren (projectnr. 40.5.19620.046).

Instrument 9

Leeropbrengsten ontwerpgroep

Gebruik door MTL en leden ontwerpgroep
Inzetten einde van ieder schooljaar



Luister hier naar de podcast Leeropbrengsten

De onderstaande aanpak heeft tot doel om in gesprek te gaan over hoe de leeropbrengsten van je ontwerpgroep verder kunnen worden vergroot.

Eerst beantwoorden groepsleden **individueel** twee vragen over de stand van zaken ('Wat brengt de ontwerpgroep mij persoonlijk?' en 'Wat draag ik bij aan de ontwerpgroep?'), en twee vragen over **ambities** ('Wat zou ik nog meer uit de ontwerpgroep willen halen?' en 'Wat zou ik nog meer aan de ontwerpgroep willen bijdragen?').

Voorbeeld

Vraag 1 De ontwerpgroep brengt mij persoonlijk:	het oplossen van ons vraagstuk	onderzoekend werken	het samenwerken in onze ontwerpgroep	het aangaan van constructieve relaties met leidinggevenden	het aanhaken van collega's bij onze opbrengsten
kennis over...	x ¹			x ²	
vaardigheden ten aanzien van...		x ³			
zin om bezig te zijn met...			x ⁴		x ⁵

N.b. In dit voorbeeld heeft respondent Marianne de vijf kruisjes geplaatst. Marianne heeft zo aangegeven dat de ontwerpgroep haar persoonlijk vooral brengt: (1) kennis over het oplossen van het vraagstuk, (2) kennis over hoe je constructieve relaties met leidinggevenden aangaat, (3) vaardigheden m.b.t. onderzoekend werken; (4) zin om samen te werken in de ontwerpgroep, (5) zin om collega's aan te haken bij de opbrengsten van de ontwerpgroep.

Bij iedere ingevulde matrix wordt gevraagd om van elke 'verbinding' (lees: kruisje) of een sprekend voorbeeld te geven (stand van zaken) of te omschrijven hoe deze ambitie zou kunnen worden gerealiseerd.

Na het individueel invullen van de vier matrices maken de ontwerpgroepleden samen een verzamelstaat. Die verzamelstaat vormt de basis voor een verdiepend gesprek aan de hand van drie gespreksonderwerpen: hoe wordt de huidige effectiviteit ervaren, wat moeten we behouden, en hoe kan de samenwerking nog verder verbeterd worden?

A. Beantwoord eerst individueel de volgende vragen

Plaats per matrix maximaal vijf kruisjes

Vraag 1 De ontwerp- groep brengt mij persoonlijk:	het oplossen van ons vraagstuk	onderzoekend werken	het samen- werken in onze ontwerpgroep	het aangaan van construc- tieve relaties met leiding- gevenden	het aanhaken van collega's bij onze opbrengsten
kennis over...					
vaardigheden ten aanzien van...					
zin om bezig te zijn met...					

Geef voor ieder kruisje een concreet voorbeeld hiervan.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Vraag 2 Aan de ont- werpgroep draag ikzelf vooral ... bij:	het oplossen van ons vraagstuk	onderzoekend werken	het samen- werken in onze ontwerpgroep	het aangaan van construc- tieve relaties met leiding- gevenden	het aanhaken van collega's bij onze opbrengsten
kennis over...					
vaardigheden ten aanzien van...					
zin om bezig te zijn met...					

Geef voor ieder kruisje een concreet voorbeeld hiervan.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Vraag 3 Uit onze ont- werpgroep zou ik graag nog meer ... halen:	het oplossen van ons vraagstuk	onderzoekend werken	het samen- werken in onze ontwerpgroep	het aangaan van construc- tieve relaties met leiding- gevenden	het aanhaken van collega's bij onze opbrengsten
kennis over...					
vaardigheden ten aanzien van...					
zin om bezig te zijn met...					

Geef voor ieder kruisje een concreet voorbeeld hiervan.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Vraag 4 Aan onze ontwerpgroep zou ik graag nog meer ... bijdragen:	het oplossen van ons vraagstuk	onderzoekend werken	het samen- werken in onze ontwerpgroep	het aangaan van construc- tieve relaties met leiding- gevenden	het aanhaken van collega's bij onze opbrengsten
kennis over...					
vaardigheden ten aanzien van...					
zin om bezig te zijn met...					

Geef voor ieder kruisje een concreet voorbeeld hiervan.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

B. Tel nu de vinkjes van de ontwerpgroepleden per cel bij elkaar op

		het oplossen van ons vraagstuk	onder- zoekend werken	het samen- werken in onze ontwerp- groep	het aangaan van con- structieve relaties met leiding- gevenden	het aanhaken van collega's bij onze opbrengsten
1 De ontwerp- groep brengt mij persoonlijk:	kennis over...					
	vaardigheden ten aanzien van...					
	zin om bezig te zijn met...					
2 Aan de ont- werpgroep draag ikzelf vooral ... bij:	kennis over...					
	vaardigheden ten aanzien van...					
	zin om bezig te zijn met...					
3 Uit onze ont- werpgroep zou ik graag nog meer ... halen	kennis over...					
	vaardigheden ten aanzien van...					
	zin om bezig te zijn met...					
4 Aan onze ont- werpgroep zou ik graag nog meer ... bijdragen	kennis over...					
	vaardigheden ten aanzien van...					
	zin om bezig te zijn met...					

C. Gezamenlijke dialoog

Bekijk samen de verzamelstaat

- Bespreek met elkaar in hoeverre dit beeld herkenbaar is en wat dit zegt over de huidige leeropbrengst van de ontwerpgroep. Gebruik in dit gesprek de antwoorden op de open vragen in de matrices ter illustratie of verduidelijking.
- Bespreek samen wat de ontwerpgroep goed doet en zou moeten behouden.
- Bespreek samen wat verbeterd kan worden en hoe dit het beste kan gebeuren.
- Leg gemaakte beslissingen hierover vast in de notulen en grijp hier op een later moment op terug: in hoeverre zijn de beslissingen ook echt gerealiseerd?

Referentie

Rozendaal, J.S., Van den Berg, N., & Van Doesum, K. (2019). *Expliciteren van co-creatieopbrengsten*. KWALON, 2(24), 25-33.

Disclaimer

Dit instrument is door Jeroen S. Rozendaal, Niek van den Berg en Christa Teurlings ontwikkeld in het kader van het door het NRO gesubsidieerd onderzoek Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit. Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit instrument is blijvend in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit instrument, en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt met Jeroen Rozendaal, j.s.rozendaal@hr.nl.

Verwijs naar deze versie als:

Rozendaal, J.S., Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2022). *Leeropbrengsten van de ontwerpgroep*. Instrument (versie augustus 2022) behorende bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046).

Samen onderzoekend werken

Gebruik door MTL
Inzetten na het eerst schooljaar



Luister hier naar de podcast
Samen onderzoekend werken

In gesprek met Masteropgeleide
Teacher Leaders (MTL's) over
Samen Onderzoekend Werken
in ontwerpgroepen

Werkwijze

Vorm een peergroep van drie tot vier collega's in de rol van aanjager van samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen (of verwante groepen die onderzoekend werken aan praktijkvraagstukken) om samen deze werkvorm te doen.

Lees de tekst over de **acht elementen van samen onderzoekend werken**. Stel elk voor je eigen ontwerpgroep een top 3 op, gebaseerd op wat er nu speelt en waarover je in gesprek wilt met je peers (wat de ontwerpgroep juist nu al doet, of wilt gaan doen, of niet gerealiseerd krijgt).

Stel als peergroep gezamenlijk een prioriteitenlijstje van te bespreken elementen op. Bespreek ze één voor één:

- Maak elk notities (online in de chat, fysiek op flapover) over in hoeverre dit element aan de orde is je eigen ontwerpgroep.
- Bekijk dan de uitwerking van het element op de dia's verderop.
- Bespreek samen het element, reflecteer in hoeverre het in je eigen ontwerpgroep herkenbaar/toepasbaar/haalbaar/wenselijk is.
- Maak elk notities of en hoe je dit element je ontwerpgroep verder wilt aanjagen.

Vervolgens ga je verder met de tweede en derde gekozen elementen bespreken enzovoorts.

Rond af met conclusies: helpen de elementen je om te reflecteren op de manier van werken in de ontwerpgroep?

Elementen van Samen onderzoekend werken

De ontwerpgroep:

1. werkt vanuit een onderzoekende houding aan een praktijkvraagstuk rondom onderwijskwaliteit.
2. werkt kort-cyclisch en onderzoekend samen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit.
3. benut zowel praktijk- als wetenschappelijke kennis.
4. maakt gebruik van methoden en technieken uit de sociale wetenschappen.
5. betreft relevante belanghebbenden/actoren.
6. reflecteert op haar werkwijze en verbindt hieraan handelingsconsequenties.
7. draagt door haar werkwijze bij aan de onderzoekende cultuur en onderwijskwaliteit van zowel de organisatie als daarbuiten.
8. documenteert haar werkwijze.

1. De ontwerpgroep werkt vanuit een onderzoekende houding aan een praktijkvraagstuk rondom onderwijskwaliteit.

Noteer in de chat / op de flapover je eerste gedachten over dit element in relatie tot je eigen casus.

Dit praktijkvraagstuk kan een eerste signaal zijn, of een gedeeld concern, of een expliciet vraagstuk, probleem of ambitie in de eigen onderwijsinstelling. Dit praktijkvraagstuk richt zich op het duurzaam verbeteren van onderwijskwaliteit en kan voortkomen uit het ontwerpgroep zelf of kan zijn aangedragen door partners in de school.

De ontwerpgroep werkt vanuit een onderzoekende houding, is bereid om gebaande paden te verlaten en gezamenlijk onderzoekend te werken.

Bespreek het element. In hoeverre is dit element in je eigen casus wenselijk, toepasbaar en zichtbaar? Noteer concreet in de chat / op de flapover hoe je dit element in je ontwerpgroep verder vorm wilt geven.

2. De ontwerpgroep werkt kort-cyclisch en onderzoekend samen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit.

Noteer in de chat / op de flapover je eerste gedachten over dit element in relatie tot je eigen casus.

Dit doet de ontwerpgroep door meerdere malen iteratief/kort-cyclisch de volgende samenhangende activiteiten te doorlopen:

- verkennen en doorgronden van het praktijkvraagstuk ('wat is er volgens ons aan de hand?'), (voorlopig) afbakenen van het onderzoekend werken.
- ontwerpen van een (haalbare) aanpak voor het vraagstuk/probleem/ambitie.
- uitproberen van de aanpak.
- monitoren/evalueren van de aanpak.
- verbeteren/aanscherpen/herontwerpen van de aanpak.
- verspreiden en delen van opgedane kennis met anderen. De kennisdeling is dialogisch van aard en betreft zowel de ontwikkelde interventie, als de voortgang en de bevindingen van het onderzoek.

Deze cycli volgen zich zo mogelijk met een toename in complexiteit op, afhankelijk van de haalbaarheid en wenselijkheid in de desbetreffende situatie.

Bespreek het element. In hoeverre is dit element in je eigen casus wenselijk, toepasbaar en zichtbaar? Noteer concreet in de chat / op de flapover hoe je dit element in je ontwerpgroep verder vorm wilt geven.

3. De ontwerpgroep benut zowel praktijk- als wetenschappelijke kennis.

Noteer in de chat / op de flapover je eerste gedachten over dit element in relatie tot je eigen casus.

De ontwerpgroep houdt rekening met en benut meerdere vormen van kennis. Het gaat hier om zowel praktijkkennis als kennis uit wetenschappelijke en/of vakliteratuur. Deze kennis en inzichten hebben betrekking op:

- het beter doorgronden van het vraagstuk, het probleem en/of de ambities.
- de werkwijze van het (her)ontwerpen van een aanpak.
- het (her)ontwerp van een aanpak.
- het evalueren van de ontworpen aanpak.

Bespreek het element. In hoeverre is dit element in je eigen casus wenselijk, toepasbaar en zichtbaar? Noteer concreet in de chat / op de flapover hoe je dit element in je ontwerpgroep verder vorm wilt geven.

4. De ontwerpgroep maakt gebruik van methoden en technieken uit de sociale wetenschappen.

Noteer in de chat / op de flapover je eerste gedachten over dit element in relatie tot je eigen casus.

De ontwerpgroep:

- maakt bij haar activiteiten gebruik van verschillende methoden en technieken uit de sociale wetenschappen ('methode triangulatie').
- hanteert/benut vormen van systematische dataverzameling die passen bij het vraagstuk en de (onderwijs)context, die deze zo veel mogelijk ondersteunen, en zo min mogelijk onnodig 'verstoren' ('ecologische validiteit').
- verzamelt informatie vanuit verschillende perspectieven en brengt deze met elkaar in verband.
- maakt gebruik van zowel 'bestaande data' (bijvoorbeeld notulen, leerling-resultaten, etc.) als nieuwe data.

- vraagt kritische feedback van belanghebbenden/betrokkenen om de kwaliteit en integriteit van het onderzoek te vergroten en de resultaten te valideren (geloofwaardig, transparant, aannemelijk, relevant en overdraagbaar).
- stelt vast in hoeverre de beoogde resultaten zijn bereikt en hoe dat zo is gekomen. Deze inzichten zijn input voor herontwerp (wat gaan we anders en/of meer doen?) en verdere verkenning van het vraagstuk (nieuwe cyclus).

Bespreek het element. In hoeverre is dit element in je eigen casus wenselijk, toepasbaar en zichtbaar? Noteer concreet in de chat / op de flapover hoe je dit element in je ontwerpgroep verder vorm wilt geven.

5. De ontwerpgroep betreft relevante belanghebbenden/actoren.

Noteer in de chat / op de flapover je eerste gedachten over dit element in relatie tot je eigen casus.

De ontwerpgroep betreft bij het samen onderzoekend werken relevante belanghebbenden/actoren, zoals:

- uitvoerders van de te beproeven aanpak
- doelgroep(en) van de aanpak: bijvoorbeeld docenten, leidinggevenden, studenten, beleidsmedewerkers, vertegenwoordigers werkveld
- andere leidinggevenden (anders dan als doelgroep)

De afstand tussen de ontwerpgroep en de onderzochte personen is zo klein mogelijk.

De ontwerpgroep betreft actief de praktijkkennis van deze belanghebbenden/actoren. Ze maakt daartoe expliciete en weloverwogen keuzes voor de vorm en mate van betrokkenheid van relevante belanghebbenden/actoren, dat wil zeggen: wie wordt geïnformeerd, bevraagd, creëert mee, onderzoekt mee, en/of beslist mee en waarom zo? ('dialogische, democratische en katalyserende validiteit').

Bespreek het element. In hoeverre is dit element in je eigen casus wenselijk, toepasbaar en zichtbaar? Noteer concreet in de chat / op de flapover hoe je dit element in je ontwerpgroep verder vorm wilt geven.

6. De ontwerpgroep reflecteert op haar werkwijze en verbindt hieraan handelingsconsequenties.

Noteer in de chat / op de flapover je eerste gedachten over dit element in relatie tot je eigen casus.

Het samen onderzoekend werken is in de ontwerpgroep ook object van reflectie en ontwikkeling. Dit kan op verschillende momenten tijdens het cyclisch werken. Het verwijst zowel naar persoonlijke reflectie van de participanten, maar ook naar de reflectie van de ontwerpgroep gezamenlijk.

Deze reflectie en ontwikkeling worden mede gevoed door systematisch verzamelde informatie over de ervaringen met samen onderzoekend werken, en door overleg met kritische vrienden.

Bespreek het element. In hoeverre is dit element in je eigen casus wenselijk, toepasbaar en zichtbaar? Noteer concreet in de chat / op de flapover hoe je dit element in je ontwerpgroep verder vorm wilt geven.

7. De ontwerpgroep draagt door haar werkwijze bij aan de onderzoekende cultuur en onderwijskwaliteit van zowel de organisatie als daarbuiten.

Noteer in de chat / op de flapover je eerste gedachten over dit element in relatie tot je eigen casus.

De ontwerpgroep werkt aan:

- het verbeteren van het onderbouwd handelen en verdere ontwikkeling van belanghebbenden, die in de onderwijspraktijk met de interventie (gaan) werken
- het versterken van de onderzoekende houding en onderzoekende cultuur binnen en rondom de ontwerpgroep
- het versterken van het samen onderzoekend werken aan het praktijkvraagstuk
- het versterken van het samen onderzoekend werken met anderen.

Hiermee werkt de ontwerpgroep aan:

- de ontwikkeling van expliciete en onderbouwde kennis over het vraagstuk en het (samen onderzoekend) oplossen ervan (kennisontwikkeling, onderzoek doen)
- de ontwikkeling van competenties van individuele leden van de ontwerpgroep en van belanghebbenden (persoonlijke ontwikkeling, leren)
- de ontwikkeling van concrete producten en/of interventies voor onderwijs en onderzoek (productontwikkeling, design)
- de ontwikkeling van teams, organisaties, instanties, netwerken en domeinen (systeemontwikkeling, veranderen)

Bespreek het element. In hoeverre is dit element in je eigen casus wenselijk, toepasbaar en zichtbaar? Noteer concreet in de chat / op de flapover hoe je dit element in je ontwerpgroep verder vorm wilt geven.

8. De ontwerpgroep documenteert haar werkwijze

Noteer in de chat / op de flapover je eerste gedachten over dit element in relatie tot je eigen casus.

Om reflectie mogelijk te maken en om praktijkgebonden inzichten te delen met anderen, is het zinvol om de werkwijze en opbrengsten te documenteren, alsook aan te geven welke keuzes er zijn gemaakt. De ontwerpgroep onderbouwt ook of en op welke wijze bovenstaande aangrijpingspunten concreet vorm krijgen en zich in de loop van de tijd ontwikkelen.

Bespreek het element. In hoeverre is dit element in je eigen casus wenselijk, toepasbaar en zichtbaar? Noteer concreet in de chat / op de flapover hoe je dit element in je ontwerpgroep verder vorm wilt geven.

Referenties

- Consortium Tools voor Teamleren (2019). *Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken in het mbo*. [Aanvraagformulier 3e subsidieronde – uitgewerkt onderzoeksvoorstel]. NRO.
- Den Boer, P., Harms, T., Hoeve, A., Nieuwenhuis, N., Smulders, H., & Teurlings, C. (2011). *Onderzoek-in-de-praktijk. Hoe onderzoek de kennisontwikkeling binnen onderwijsinstellingen kan versterken*. IVA.
- Greven, K., & Andriessen, D. (2019). *Research-based research impact model for evaluation: PRIME*. Paper presented in track 5 at the EAIR 42st Annual Forum in Leiden, The Netherlands.
- Migchelbrink, F. (2019). *De kern van participatief actieonderzoek*. Uitgeverij SWP.

- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Boom.
- Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Boom | Lemma.
- Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. STOAS/Vilentum.
- Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). *Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag*. Kennisrotonde.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek. Principes voor verandering in zorg en welzijn*. Van Gorcum.
- Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Noordhoff.

Disclaimer en verwijsgegevens

Sara Albone, Arjen Nawijn, Jeroen S. Rozendaal, Christa Teurlings en Niek van den Berg ontwikkelden dit document met een begripsomschrijving en gespreksvorm in het kader van het door het NRO gesubsidieerde onderzoek Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo. Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit document is blijvend in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken en gesprekken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit document en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt met Niek van den Berg, n.van.den.berg@aeres.nl.

Verwijs naar deze versie als

Albone, S., Nawijn, A., Rozendaal, J.S., Teurlings, C., & Van den Berg, N. (2022). *Samen onderzoekend werken, begripsomschrijving en gespreksvorm*. Instrument behorende bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046)

Instrument 11

De behangrol

DE BEHANGROL

Gebruik door MTL, BGO en SO in gezamenlijk gesprek
Inzetten einde van ieder schooljaar



Luister hier naar de podcast Behangrol

Werken aan en met casusverslagen
Achtergrond en gespreksleidraad

Een casusverslag in ons project...

- ...is een jaarlijks verhaal per MTL, over het (samen onderzoekend) werken aan onderwijskwaliteit met de ontwerpgroep.
- ...krijgt eerst vorm op basis van een tijdlijn met chronologisch geordende data, data die de MTL zelf heeft gegenereerd, aangevuld met data van de BGO die betrekking hebben op de MTL, en mogelijk verder aangevuld met data van anderen.
- ...ontstaat in een analytisch, begeleid gesprek tussen MTL en BGO over deze tijdlijn (bijvoorbeeld: wat is de hoofdlijn? waar zitten de belangrijkste wendingen? waardoor ontstaan die?), geeft betekenis aan de tijdlijn (m.a.w. is duidend) en is mogelijk ook activerend (biedt zicht op punten die je in de toekomst anders zou kunnen doen).
- ...geeft met de antwoorden aan de hand van de aandachtspunten in de gespreksleidraad antwoord op de onderzoeksvragen van het NRO-project Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit (in 1^e instantie binnen de context van de casus).

De focus is:

- het samen onderzoekend werken van MTL en ontwerpgroep aan het gekozen praktijkvraagstuk rond onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en/of organisatieontwikkeling).

Binnen deze focus gaat het om specifieke nadere aandachtspunten (vergelijk de deelvragen in de projectaanvraag):

- Hoe ontwikkelen de activiteiten van MTL's en hun ontwerpgroepen zich? (vgl. deelvraag 2 en 3)
- Hoe dragen deze activiteiten en ontwikkelingen bij aan het verhelderen en oplossen van het gekozen vraagstuk rond onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en/of organisatieontwikkeling)? (vgl. deelvraag 4)
- Hoe zijn deze ontwikkelingen te verklaren, kijkend naar kenmerken van de MTL's, van hun ontwerpgroepen én van hun interne en externe netwerken? (vgl. deelvraag 1 en hoofdvraag)

Als je direct verder wilt lezen in de leidraad om tot het casusverslag te komen, ga dan naar deel 2 van dit document. Als je eerst wilt weten hoe we tot deze aanpak zijn gekomen, begin dan met deel 1.

1. Naar een aanpak voor werken aan/met casusverslagen

1.1 Meetinstrumenten/tools voor MTL's en anderen

In het project Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit werken MTL's en anderen met diverse meetinstrumenten. We beogen/verwachten dat die instrumenten tegelijkertijd tools zijn die MTL's kunnen helpen om met hun ontwerpgroepen onderzoekend te werken aan praktijkvraagstukken die te maken hebben met onderwijskwaliteit. Dat kan bijvoorbeeld komen doordat je bewuster bezig bent met reflecteren op wat je doet en dit documenteert (of andersom).

1.2 Pas toe of leg uit

Het referentiescenario (zie hoofdstuk 2 van deel 1) geeft een richtlijn aan wie wanneer welke instrumenten zou 'moeten' gebruiken. Daarbij geldt 'pas toe of leg uit': gebruik de instrumenten op de aangegeven momenten, of documenteer waarom niet. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat het voor een ontwerpgroep op een bepaald moment niet helpend is om een bepaalde vragenlijst in te zetten. Je overwegingen daarbij zou je in een STRAK of in een logboeknotitie of narratief kunnen beschrijven. Het referentiescenario is te vinden in de gezamenlijke projectmap; updates verschijnen als er nieuwe instrumenten/tools zijn toegevoegd.

1.3 Diversiteit aan data en meetmomenten op een tijdlijn krijgen

Al met al ontstaat er door onze aanpak een diverse set aan data, verzameld op verschillende momenten, door zowel MTL's zelf als door anderen.

- De data per instrument zijn relevant voor bepaalde onderdelen van het onderzoek en kunnen als zodanig worden geanalyseerd, per MTL (als casus) en overstijgend (MTL's als groep).
- Instrumenten die meermalen zijn ingezet door dezelfde persoon of groep kunnen in een tijdlijn worden geanalyseerd, bijvoorbeeld:
 - een vergelijking van de 1^e versie van het verslag aan de hand van de gespreksleidraad, met latere versies waarin wijzigingen en aanvullingen staan, kan bijvoorbeeld laten zien wat er verandert in (beelden van) het vraagstuk waar de ontwerpgroepen aan werken;
 - vergelijking van opeenvolgende STRAK's van dezelfde persoon kan een ontwikkeling in betekenisvolle situaties laten zien;
 - Vaker afgenomen vragenlijsten kunnen veranderingen in de betrokkenheden van ontwerpgroepen laten zien.

- Instrumenten die door verschillende personen zijn gebruikt rond eenzelfde gebeurtenis of moment zijn gebruikt (bijv. STRAK-jes door zowel MTL als BGO) kunnen met elkaar worden vergeleken.

De gevulde tijdlijn ('storyline', zie Beijaard et al., 1999; Sannen, 1998; Sprenger et al., 2006; Teurlings & Uerz, 2009) vormt vervolgens de basis voor het construeren van een persoonlijk (van de MTL) én een gezamenlijk 'verhaal' over de processen, actoren en factoren die van belang worden gevonden bij het onderzoekend samenwerken aan het gekozen praktijkvraagstuk binnen deze casus (zie 'focus' op p.210). We starten nadrukkelijk met het persoonlijke verhaal van de MTL, dat input vormt voor het (zo mogelijk) gezamenlijke verhaal van de deelnemers aan het gesprek.

1.4 Het verhaal vanuit het perspectief van de MTL

Het gesprek over de data starten we door expliciet de MTL aan het woord te laten en (op basis van alle beschikbare data, gespreksleidraden, ingevulde vragenlijsten, STRAKjes, logboek/narratief) zijn/haar 'verhaal' te laten vertellen. Dit verhaal gaat over (zie ook 'focus' van het gesprek op p.210) de wijze waarop zich (vanuit het perspectief van de MTL) de activiteiten van de MTL en de ontwerpgroep(en) hebben ontwikkeld en over mogelijke processen, actoren en factoren die daarbij naar zijn/haar oordeel een rol hebben gespeeld. Het vertellen van je eigen verhaal maakt je bewuster van je verhaal en alles dat daarbij relevant acht.

1.5 Tijdlijnen verrijken: het gezamenlijke verhaal

De tijdlijnen en 'het verhaal' (storylines) zouden nog rijker kunnen zijn als de gegevens van meetinstrumenten die anderen hebben ingezet i.r.t. een MTL worden toegevoegd aan die van de MTL zelf. Bijvoorbeeld de STRAK's etc. die BGO's in relatie tot een MTL hebben geschreven, zouden toegevoegd kunnen worden aan de tijdlijn.

Bij elkaar zorgen deze data met verschillende meetinstrumenten en diverse perspectieven de basis voor triangulatie, wat de stevigheid van de resultaten en conclusies versterkt. Een extra slag die nóg meer stevigheid kan geven is een reflectie van de MTL (samen met hun BGO) op de tijdlijn met al hun data. Zulke gezamenlijke reflecties (over proces en/of inhoud) maken de tijdlijn rijker en versterken zo het onderzoek. Ook leren ze je iets over jezelf:

- ze maken je bewuster van je verhaal en de processen, actoren en factoren die je daarbij relevant acht,
- ze geven (door het perspectief en de reflectie van de ander) zicht op mogelijke blinde vlekken die je hebt,
- ze geven je gelegenheid om actief (nader) betekenis te geven aan je verhaal en aan de processen, actoren en factoren daarin, en
- ze geven je mogelijk ook aanwijzingen over zaken waar je op zou kunnen bijsturen.

Als je als MTL en BGO samen reflecteert, ontstaat er een bewuster en gefundeerder gezamenlijk verhaal, mogelijkheden voor gezamenlijke, actieve betekenisgeving en zicht op mogelijke bijsturingen. Het gezamenlijke verhaal geeft daarmee weer (zie 'focus' van het gesprek op p.210):

- hoe de activiteiten van de MTL's en hun ontwerpgroepen zich volgens de gespreksdeelnemers hebben ontwikkeld;
- hoe de activiteiten en ontwikkelingen volgens de gespreksdeelnemers bijdragen aan het verhelderen en oplossen van het gekozen praktijkvraagstuk;
- hoe deze ontwikkelingen volgens de gespreksdeelnemers te verklaren zouden zijn, kijkend naar kenmerken van de MTL, de ontwerpgroep(en) en van hun interne en externe netwerken.

1.6 Het consortium-verhaal

Op basis van alle gezamenlijke verhalen uit de casusverslagen kunnen we ook nog eens gezamenlijk op consortiumniveau reflecteren. Dan kunnen we gezamenlijk 'over de individuele mbo-praktijken heen' antwoorden formuleren op de deelvragen uit de projectaanvraag. Dat consortium-gesprek zouden we apart moeten organiseren, na afronding van de individuele gesprekken. Er zijn meer insteken om tot een all-over antwoord op de onderzoeksvragen te komen (vgl. 1.3).

1.7 Beschikbare methodieken

Het maken van casusverslagen zoals die in het voorgaande zijn beschreven, lijkt op de narratieve methoden, de storyline-methode en de methode van de leergeschiedenis. Beide kunnen zowel individueel als gezamenlijk worden ingezet.

We kiezen ervoor het persoonlijke én het gezamenlijke verhaal te maken aan de hand van een gezamenlijk gesprek met een visualisering van wat er al ligt aan gegevens, en interactie tussen MTL/BGO/2e BGO of SO zoals hieronder wordt uitgewerkt. De aanpak heeft ook kenmerken van Maakonderzoek/Creative Research. De foto laat een voorbeeld zien dat door Arja Veerman (HKU) is gemaakt. Het betreft de visualisatie van beschikbare gegevens over het maakonderzoek van de HKU en inspireerde om iets dergelijks ook voor ons project te maken.

2. Hoe gaan we de casus-verslagen met 'de behangrol' concreet vormgeven?

1. Wie in welke rollen

MTL en BGO zijn samen betrokken bij het maken van het casusverslag van de MTL, met een andere BGO of een SO als gespreksleider. Algemeen principe in het gesprek (zichtbaar in de transcriptie ervan) is dat de MTL start met het antwoord op een vraag, dat de BGO aanvult, en dat de gespreksleider (2e BGO/SO) waar nodig doorvraagt met het oog op de doelen van het gesprek. Aan het eind van het gesprek trekt de MTL conclusies over het casusverslag. Consensus niet altijd mogelijk; de gespreksleider benoemt in hoeverre die er is.

2. Wanneer

De gesprekken vinden (in overleg) in juni/juli 2020 plaats. Zo rond je een jaar af, wel zo prettig. Als het onverhoopt niet haalbaar om het gesprek vóór de zomer te voeren, plan het dan in overleg in voor een datum eind augustus 2020 (voordat een nieuw studiejaar en nieuwe activiteiten van MTL met ontwerpgroep starten).

3. Voorwerk

- A.** MTL's en BGO's plaatsen uiterlijk eind juni 2020 (en zoveel eerder als het gesprek vroeg is gepland) alle tot dan toe door hen gedocumenteerde data in de gezamenlijke map (uitgaande van het referentiescenario, incl. leg uit-documentatie (vgl. pas toe of leg uit-principe, zie paragraaf 1.2))
- B.** Als een MTL wil dat er ook data die door anderen zijn gedocumenteerd worden opgenomen, kan dat alleen als alle MTL's dat zo willen in ieders eigen situatie. Laat het dus weten als je dit wilt en stem af.
- C.** SO's maken in juni 2020 (met uitloop tot een week vóór het geplande gesprek) in overleg met de BGO's een 'basistijdlijn' (zoiets als de foto op bladzijde 4, groot op een 'behangrol' of 'rol patroonpapier' (een spreadsheet als digitale variant, een print daarvan of getekend op een echte rol voor in het gesprek) waarin op de x-as op basis van alle gedocumenteerde data de gebeurtenissen staan aangegeven (en de documenten ermee verbonden zijn, digitaal via koppelingen en/of fysiek met tape of een touwtje). Bijvoorbeeld, wanneer iemand op 1 december 2019 een STRAKje uitwerkte over iets dat op 15 november 2019 gebeurde, komt er op de tijdlijn op 15 november een markering van een betekenisvol moment te staan.

- i** In de spreadsheet wordt op de desbetreffende plek een koppeling naar het bijbehorende bestand met het STRAKje gemaakt.
- ii** Een print van het uitgewerkte STRAKje wordt met tape op de behangrol geplakt en met een touwtje of getekende lijn verbonden met het moment op de tijdlijn.
- D.** De BGO be vraagt 2^e helft juni 2020 waar nodig de MTL op nog niet in de map geplaatste data. De SO rondt de basistijdlijn af, zet de digitale versie in de gezamenlijke digitale projectmap en maakt de fysieke versie ervan klaar.

- E.** Ter voorbereiding van het gesprek bekijken zowel MTL, BGO als 2^e BGO/SO de digitale basistijdlijn.
- F.** De SO neemt de basistijdlijn op de echte behangrol (of een geprinte versie van de spreadsheet met de basistijdlijn) mee naar het gesprek (in geval van een online gesprek heeft elk van de deelnemers een print van de spreadsheet bij de hand).

+++	
++	
+	
0	SEPT 2019 JUNI 2020
-	
--	

4. Waarover en hoe in gesprek (leidraad)

De deelnemers spreken uiterlijk bij aanvang van het gesprek af wie het gesprek filmt of (ten minste) een geluidsopname maakt en deze opname in de week na het gesprek in de gezamenlijke digitale projectmap zet. Deelnemers maken mogelijk ook foto's en notities over hoofdpunten van het gesprek en zetten die in de week na het gesprek in de gezamenlijke digitale projectmap (bijv. foto's van getekende tijdlijnen, een scan van handgeschreven aantekeningen).

Uitgangspunt in het gesprek is dat de MTL start met het vertellen van het verhaal en het beantwoorden van de vragen hieronder. De BGO vult in de loop van het gesprek aan. De gespreksleider (SO of 2^e BGO) vraagt waar nodig door met het oog op de doelen van het gesprek. Voordat het gesprek start, controleren de deelnemers of de opname ervan werkt.

A. De MTL vertelt, alle gebeurtenissen op de tijdlijn overziend, wat volgens hem/haarzelf de hoofdlijn van het verhaal is van het onderzoekend samenwerken aan het vraagstuk rond onderwijskwaliteit.

Dit verhaal gaat over (zie 'focus' van het gesprek op p.210) de wijze waarop zich (vanuit het perspectief van de MTL-er) de activiteiten van de MTL en de ontwerpgroep(en) hebben ontwikkeld en over mogelijke processen, actoren en factoren die daarbij naar zijn/haar oordeel een rol hebben gespeeld.

B. Vervolgens zoomt de MTL in op (aan het eind van het 1^e projectjaar in elk geval op punt 1 en 2 hieronder, en zo mogelijk ook punt 3; aan het eind van het 2^e jaar op alle drie de punten)

1. de mate van samen onderzoekend werken door de ontwerpgroep aan het vraagstuk rond onderwijskwaliteit;
2. de cruciale momenten waarop interventies van de MTL invloed hebben gehad op het samen onderzoekend werken door de ontwerpgroep;
3. de bijdrage van de ontwerpgroep aan het oplossen van het vraagstuk rond onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling).

De MTL tekent hiervoor (op de behangrol of op de eigen print van de tijdlijn) met drie kleuren diverse markeringen (**geel**) en twee gekleurde lijnen (**rood** en **groen**) die door het jaar heen lopen, met alle ups (boven de x-as) & downs (onder de x-as): wanneer was het zeer positief, positief, neutraal, negatief, zeer negatief?

1. Met een **rode** (eerste) lijn visualiseert de MTL de mate van samen onderzoekend werken door de ontwerpgroep aan het vraagstuk rond onderwijskwaliteit. (**GESPREKSLEIDER:** eventueel hier eerst door naar vraag c. Daarna b2 oppakken en b3.)

2. Daarna markeert de MTL met een **gele** markeerstift de drie meest cruciale interventies waarmee hij/zij invloed had op het samen onderzoekend werken door de ontwerpgroep. (**GESPREKSLEIDER:** eventueel hier eerst door naar vraag d. Daarna b3 oppakken.)

3. Met een **groene** (tweede) lijn visualiseert de MTL de mate waarin de ontwerpgroep bijdraagt aan het oplossen van het vraagstuk rond onderwijskwaliteit (onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling)

De MTL (of een andere gespreksdeelnemer) maakt een foto van de lijnen en markeringen (t.b.v. opslag gegevens). In het geval van een online gesprek deelt de MTL de foto (via e-mail of via 'scherm delen') met de andere gespreksdeelnemers.

C. De MTL (aangevuld door BGO) reflecteert op de **rode** (eerste) lijn van de mate van onderzoekend werken.

i wat maakt dat de lijn stijgt, gelijk blijft of daalt? Wat was er op de omslagpunten aan de hand? Wat veranderde er?

ii klopt de lijn nog, gegeven deze reflecties? Even tijd voor eventuele aanpassingen en een nieuwe foto.

iii Vervolg reflectie: wat/wie (processen, actoren, factoren, condities) is er van invloed op het verloop van de lijn? Kijk met name naar (ontwikkelingen in) kenmerken van:

1. jezelf als MTL,
2. je ontwerpgroep en
3. je interne en externe netwerken.

D. Aangepast maar op hoofdlijnen analoog voor de **geel** gemarkeerde momenten van cruciale interventies als MTL (dan is er geen sprake van een lijn)

i Voor elk van de momenten: wat maakt dat het moment cruciaal is? wat bracht het teweeg? wat veranderde er?

ii Kloppen de momenten nog, gegeven deze reflecties? Neem even tijd voor eventuele aanpassingen en een nieuwe foto.

iii Vervolg reflectie op elk van de momenten: wat/wie (processen, actoren, factoren, condities) is er van invloed op het moment? Kijk met name naar (ontwikkelingen in) kenmerken van:

1. jezelf als MTL,
2. je ontwerpgroep en
3. je interne en externe netwerken.

E. Als bij **C.**, maar nu voor de **groene** (tweede) lijn van de bijdrage van de ontwerpgroep aan het oplossen van het vraagstuk rond onderwijskwaliteit.

i Wat maakt dat de lijn stijgt, gelijk blijft of daalt? Wat was er op de omslagpunten aan de hand? Wat veranderde er?

ii Klopt de lijn nog, gegeven deze reflecties? Neem even tijd voor eventuele aanpassingen en een nieuwe foto.

iii Vervolg reflectie: wat/wie (processen, actoren, factoren, condities) is er van invloed op het verloop van de lijn? Kijk met name naar (ontwikkelingen in) kenmerken van:

1. jezelf als MTL,
2. je ontwerpgroep en
3. je interne en externe netwerken.

F. Tot slot concludeert/reflecteert de MTL (aangevuld door de BGO)

1. Welke interventies hebben bijgedragen aan verbeteringen in het samen onderzoekend werken aan het vraagstuk? En welke interventies niet?

2. Wat leer je als MTL van wat je net samen besproken hebt (wat is de betekenis voor jou persoonlijk)?

3. Wat zijn (n.a.v. wat je nu leert) zaken die je als MTL de komende tijd anders zou willen doen?

G. De gespreksdeelnemers sluiten het gesprek af. Is alles gezegd dat belangrijk is om het verhaal te kennen en te begrijpen? Zo nee, wat zijn aanvullingen?

Tot slot

Deelnemers sluiten de filmopname/geluidsopname af, maken eventueel nog (extra) foto's. Ze zetten opnames, foto's en eventuele notities binnen een week na het gesprek in de gezamenlijke digitale projectmap. De SO's hebben het voortouw in de verdere data-analyse.

Referenties

- Basten, F., & Coenders, M. (2017). KH2018. *Legacy en Narratief Onderzoek. Manual voor docenten en studenten*. NHL Stenden, Lectoraat Wendbaar Vakmanschap.
- Basten, F., & Coenders, M. (2018). *Handleiding Analyse van narratieve data*. NHL Stenden, Lectoraat Wendbaar Vakmanschap.
- 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.
- Boonstra, J., & De Caluwe, L. (Red.) (2006). *Interveniëren en veranderen. Zoeken naar betekenis in interacties*. Kluwer.

- Brouwer, P., Van Kan, C., Smit, B., Admiraal, W., Van Swet, J., Spreeuwenberg, L., De Jong, F., Asbreuk, H., Kruijer, T., & Van den Berg, L. (2018). *Van masterstudent naar masterdocent. Onderzoek naar de betekenis van onderwijsonderzoek door docenten*. [Eindrapport NRO-project 405-15-811]. ECBO.
- Sannen, H. (1998). *De levensloop als verhaal*. Tilburg University Press.
- Sprenger, C., Teurlings, C., Tjepkema, S., & Vermeulen, M. (2006). *Teamleren in het HBO. Praktische hulp bij teamontwikkeling*. Stichting Mobiliteitsfonds HBO.
- Teurlings, C., & Uerz, D. (2009). *Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding*. Kortlopend Onderwijsonderzoek nr.74, Professionele organisatie, MBO. IVA Beleidsonderzoek.

DISCLAIMER

Niek van den Berg, Jeroen S. Rozendaal en Christa Teurlings ontwikkelden dit instrument in het kader van het door het NRO gesubsidieerde onderzoek Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit. Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit instrument blijft in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit instrument, en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt met Niek van den Berg, n.van.den.berg@aeres.nl.

Verwijs naar deze versie als

Van den Berg, N., Rozendaal, J. S., & Teurlings, C. (2022). *De behangrol; Werken aan en met casusverslagen*. Instrument behorend bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderwijsvernieuwing in het MBO' van het consortium Tools voor Teamleren (projectnr. 40.5.19620.046).

Instrument 12

Vragenlijst verwachtingen bij de start

Zoals in ons onderzoeksvoorstel staat, verzamelen we bij de start van het project onder meer gegevens over de kerngroep van het NRO-project en over de MTL's die met ontwerpgroepen met een vraagstuk aan het werk gaan. Om het project een vliegende start te geven en op inhoudelijk met elkaar nader in gesprek te kunnen gaan over onze onderlinge samenwerking en over de focus en aanpak van de ontwerpgroepen, verzamelen we via de volgende vragen een aantal gegevens.

A. Algemene gegevens

B. Wensen en verwachtingen wat betreft de samenwerking in het NRO-project

- Individueel in te vullen door: MTL's, begeleidend docentonderzoekers, senioronderzoekers en projectleider/penvoerder (niet door leden ontwerpgroep).
- In te vullen voor jezelf en ten aanzien van anderen: wat moet in jouw ogen ieder in zijn/haar rol vooral wel en vooral niet doen in het NRO-project?

C. Beschrijving vraagstuk in de school waar MTL en ontwerpgroep aan (gaan) werken (lokaal onderzoek)

- In te vullen door: MTL's, mogelijk in overleg met ontwerpgroep en/of leidinggevende en/of begeleidend docentonderzoeker (of een ander 'maatje')

D. Rolopvatting en positionering als MTL in het team/de school (lokaal onderzoek)

- In te vullen door: MTL's (individueel)

E. Wensen en verwachtingen wat betreft de samenwerking in het team/op de school (lokaal onderzoek)

- In te vullen door: MTL's (individueel)

Gebruik door alle consortiumleden
Inzetten einde van ieder schooljaar

A

Algemene gegevens

Naam:	
Datum:	
Je rol in het NRO-project	☐ MTL ☐ begeleidend docentonderzoeker ☐ senioronderzoeker ☐ projectleider/penvoerder ☐ facilitator landelijke bijeenkomsten met critical friends
Je beschikbaarheid voor het project in uren per week	(gemiddeld) uren per week gedurende 40 weken, 3 jaar uit NRO-subsidie Los van inzet voor extra casussen, los van eventuele aanvullende inzet voor het NRO-project. (gemiddeld) uren per week gedurende 40 weken, in (jaar/jaren) uit eigen middelen van de organisatie Met mogelijk perspectief op uitbreiding voor het 2 ^e en 3 ^e jaar, bijvoorbeeld extra uren voor de projectactiviteiten en/of inzet voor extra casussen.

B

Wensen en verwachtingen wat betreft de samenwerking in het NRO-project*

* vgl Harbers et al., (2019)

- door MTL’s, begeleidend docentonderzoekers, senioronderzoekers en projectleider/penvoerder in te vullen (niet door leden ontwerpgroep).

– Invullen voor jezelf en ten aanzien van anderen binnen het NRO-project, wat moet ieder in zijn/haar rol vooral wel en vooral niet doen in het NRO-project?

Rollen MTL	Vooraf WEL doen	
	Vooraf NIET doen	
Rollen begeleidend docentonderzoeker	Vooraf WEL doen	
	Vooraf NIET doen	
Rollen senioronderzoekers	Vooraf WEL doen	
	Vooraf NIET doen	
Rollen projectleider/penvoerder	Vooraf WEL doen	
	Vooraf NIET doen	
Rollen facilitator landelijke bijeenkomsten met critical friends	Vooraf WEL doen	
	Vooraf NIET doen	
Rollen andere betrokkenen, te weten: 	Vooraf WEL doen	
	Vooraf NIET doen	

C

Beschrijving vraagstuk in de school waar MTL en ontwerpgroep samen aan (gaan) werken* (lokaal onderzoek)

*vgl. 5W1H-methode (Migchelbrink, 2016) en CIMO-logica (Van den Berg, Hoeve, & Zitter, 2012).

- In te vullen door MTL, mogelijk in overleg met (voorgenomen) ontwerpgroep en/of leidinggevende en/of begeleidend docent-onderzoeker (of een ander ‘maatje’)

WAT Korte omschrijving (ontwerp)vraagstuk (één tot enkele zinnen, vragend geformuleerd).	
WIE Korte beschrijving van direct betrokkenen (bijv. studenten, werkplekbegeleiders, docenten) bij het vraagstuk en hoe het vraagstuk hen raakt/ wat hun perspectief is.	
WAAR en WANNEER Waar en wanneer speelt het vraagstuk waarmee jullie aan het werk zijn/gaan vooral (context, bijv. opleidingsrichting, leerweg, niveau, locaties binnen/buiten de school, tijd van het jaar, specifieke situaties).	
WAAROM Reden dat het vraagstuk speelt.	
HOE Hoe of waardoor is het vraagstuk ontstaan?	
BEOOGDE OPBRENGST/OUTCOME Wat zou de situatie zijn als het vraagstuk niet meer speelt?	
GEPROBEERD Welke mogelijke interventie(s) is/zijn al uitgetest om het vraagstuk op te lossen (in de huidige context of elders) en wat leverde dat op?	
IDEEËN Welke nieuwe interventie(s) wordt/worden overwogen?	
MECHANISMEN Welke mechanismen moet door een nieuwe interventie (of moeten door nieuwe interventies) in werking worden gezet zetten?	
Betrokkene(n) bij opstellen huidige beschrijving vraagstuk (aankruisen)	☐ MTL ☐ begeleidend docentonderzoeker ☐ senioronderzoeker ☐ projectleider/penvoerder ☐ lid ontwerpgroep

D

Rolopvatting en positionering als MTL (lokaal onderzoek)

– In te vullen door MTL (individueel)

Dit laatste deel van de vragenlijst gaat over jouw opvatting van je rollen en positionering* als Masteropgeleide Teacher Leader (MTL) in jouw team/school. In lijn met Kelchtermans (2012) nemen we hierbij als uitgangspunt wat jij vindt dat je dient te doen of nodig hebt in jouw situatie/context om het gevoel te hebben goed werk te (kunnen) leveren. Dit is dus een persoonlijke visie.

* vgl. Rozendaal, Van Sandick, & De Jong (2019)

1 Rollen als MTL				
	VAKINHOUDELIJK EXPERT	EXPERT VAN LEREN (PEDAGOGISCH/ DIDACTISCH/ AGOGISCH)	INNOVATOR	ONDERZOEKER
A Omschrijf wat een MTL naar jouw mening moet kennen en kunnen om deze rol te vervullen in jouw team/school. Onderbouw je antwoord.				
B In hoeverre vind jij dat jij deze rol momenteel ook volwaardig vervult in je team/school? Hoe geef je hier op dit moment concreet vorm aan? (kun je voorbeelden noemen?)				
C Welke factoren in jezelf en in jouw team/school zijn momenteel helpend bij het uitvoeren van deze rol?				
D Welke factoren in jezelf en in jouw team/school zijn momenteel belemmerend bij het uitvoeren van deze rol?				

– In te vullen door MTL (individueel)

Denk bij de volgende vragen over je positionering als MTL aan aspecten zoals het onderscheid tussen functie en rol, formeel of informeel leiderschap, positionering als MTL door je eigen initiatieven en positionering van jou als MTL door anderen, en het niveau waarom je voornaamste werkzaamheden plaatsvinden (micro, meso, macro). Probeer steeds zo concreet mogelijk te maken hoe e.e.a. er voor jou uit ziet.

2 Positionering als MTL	
A Hoe zou je jezelf als MTL bij voorkeur gepositioneerd willen zien in je team/school, gezien je ideale rolomschrijving? (zie toelichting hierboven)	
B In hoeverre ben je ook daadwerkelijk op deze manier gepositioneerd op dit moment?	
C In het geval dat er een discrepantie tussen 'a' en 'b' bestaat, voel je je voldoende toegerust om deze discrepantie te verkleinen? Waar bestaat deze toerusting uit? Wat heb je nog nodig? Welke concrete activiteiten ga je hiertoe uitvoeren in de komende tijd? (zie toelichting boven vraag a)	

E

Wensen en verwachtingen wat betreft de samenwerking op school* (lokaal onderzoek)

*vgl Harbers et al. (2019)

– In te vullen door MTL (individueel)

2 Positionering als MTL

Rollen leidinggevende	Vooraf WEL doen
	Vooraf NIET doen
Samenstelling ontwerpgroep (aantal en eventuele toelichting)	 docent(en)
	 leidinggevende(n)
	 student(en)
	 betrokkene(n) uit werkveld
	 betrokkene(n) uit ander mbo
	 betrokkene(n) uit vmbo
	 betrokkene(n) uit hbo
	 andere betrokkene(n)
Rollen leden ontwerpgroep (wat vooral wel doen, wat vooral niet doen)	Vooraf WEL doen
	Vooraf NIET doen
Rollen andere betrokkenen, te weten:	Vooraf WEL doen
	Vooraf NIET doen
.....	
.....	

Referenties

Harbers, J., Van den Berg, N., Biemans, H., Fekkes, M., Hakkaart, Q., Hanekamp, R., Jager, A., De Jong, C., De Jong, F., Van der Meijden, A., Meijer, J., Nawijn, A., Schalwijk, B., & Speksnijder, J. (2019). *Toekomstperspectief van de leerling centraal*. [Onderzoeksverslag NRO-project 404-17-850]. Terra Assen.

Kelchtermans, G. (2012). *Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid,- vernieuwing en lerarenopleiding.

Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP.

Rozendaal, J. S., Van Sandick, A., & De Jong. F. (2019). Participatief actieonderzoek: krachtig voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk beroepsprofiel voor focus, ontwikkeling en profilering. Casus: Profilering van de Master Leren & Innoveren (MLI) door gezamenlijk onderzoek van negen verschillende HBO's. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(3), 223-237.

Van den Berg, J, Hoeve, A., & Zitter, I. (2012). Op zoek naar wat werkt. Zichtbaar maken van innovatieopbrengsten. *MESO magazine*, 183, 18-22.

Disclaimer

Dit onderzoeksinstrument is door Niek van den Berg. Jeroen S. Rozendaal en Christa Teurlings en ontwikkeld in het kader van door het NRO gesubsidieerd onderzoek 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit'. Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit instrument is blijvend in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit instrument (zie hieronder), en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt worden met Jeroen S. Rozendaal (j.s.rozendaal@hr.nl).

Verwijs naar deze versie als

Van den Berg, N., Rozendaal, J. S., & Teurlings, C. (2022). *Vragenlijst verwachtingen bij de start*. Instrument behorend bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046).

Leeropbrengsten van ons consortium

Gebruik door alle consortiumleden
Inzetten einde van ieder schooljaar

De onderstaande aanpak heeft tot doel om in gesprek te gaan over hoe de leeropbrengsten van ons consortium verder kunnen worden vergroot.

Eerst beantwoorden consortiumleden individueel twee vragen over de **stand van zaken** ('Wat brengt ons consortium mij persoonlijk?' en 'Wat draag ik bij aan ons consortium?'), en twee vragen over **ambities** ('Wat zou ik nog meer uit ons consortium willen halen?' en 'Wat zou ik nog meer aan ons consortium willen bijdragen?').

Voorbeeld

Vraag 1 De ontwerp-groep brengt mij persoonlijk:	het oplossen van ons vraagstuk	onderzoekend werken	het samen-werken in onze ontwerpgroep	het aangaan van construc-tieve relaties met leiding-gevenden	het aanhaken van collega's bij onze opbrengsten
kennis over...	x ¹			x ²	
vaardigheden ten aanzien van...		x ³			
zin om bezig te zijn met...			x ⁴		x ⁵

N.b. In dit voorbeeld heeft respondent Marianne de vijf kruisjes geplaatst. Marianne heeft zo aangegeven dat de ontwerpgroep haar persoonlijk vooral brengt: (1) kennis over het oplossen van het vraagstuk, (2) kennis over hoe je constructieve relaties met leidinggevendenaangaat, (3) vaardigheden m.b.t. onderzoekend werken; (4) zin om samen te werken in de ontwerpgroep, (5) zin om collega's aan te haken bij de opbrengsten van de ontwerpgroep.

Per vraag vullen zij onderstaande matrix in. Zo verbind je steeds een leeropbrengst (kennis, vaardigheid en/of motivatie) met een doel van het consortium (bijvoorbeeld het oplossen van je vraagstuk) door een kruisje te zetten.

Per matrix mag je maximaal vijf kruisjes plaatsen.

Bij iedere ingevulde matrix wordt gevraagd om van elke 'verbinding' (lees: kruisje) of een sprekend voorbeeld te geven (stand van zaken) of te omschrijven hoe deze ambitie zou kunnen worden gerealiseerd.

Na het individueel invullen van de vier matrices maken de consortiumleden samen een verzamelstaat. Die verzamelstaat vormt de basis voor een verdiepend gesprek aan de hand van drie gespreksonderwerpen: hoe wordt de huidige effectiviteit ervaren, wat moeten we behouden, en hoe kan de samenwerking nog verder verbeterd worden?

A. Beantwoord eerst individueel de volgende vragen

Plaats per matrix maximaal vijf kruisjes

Vraag 1 Ons consortium brengt mij persoonlijk:	het oplossen van ons vraagstukken	onderzoekend werken	het samenwerken in ontwerp-/onderzoeksgroepen	het aangaan van constructieve relaties met leidinggevenden	het aanhaken van collega's bij opbrengsten
kennis over...					
vaardigheden ten aanzien van...					
zin om bezig te zijn met...					

Geef voor ieder kruisje een concreet voorbeeld hiervan.

1

2

3

4

5

Vraag 2 Aan ons consortium draag ikzelf vooral ... bij:	het oplossen van ons vraagstukken	onderzoekend werken	het samenwerken in ontwerp-/onderzoeksgroepen	het aangaan van constructieve relaties met leidinggevenden	het aanhaken van collega's bij opbrengsten
kennis over...					
vaardigheden ten aanzien van...					
zin om bezig te zijn met...					

Geef voor ieder kruisje een concreet voorbeeld hiervan.

1

2

3

4

5

Vraag 3 Uit ons consortium zou ik graag nog meer ... halen:	het oplossen van ons vraagstukken	onderzoekend werken	het samenwerken in ontwerp-/onderzoeksgroepen	het aangaan van constructieve relaties met leidinggevenden	het aanhaken van collega's bij opbrengsten
kennis over...					
vaardigheden ten aanzien van...					
zin om bezig te zijn met...					

Geef voor ieder kruisje een concreet voorbeeld hiervan.

1

2

3

4

5

Vraag 4 Aan ons consortium zou ik graag nog meer ... bijdragen:	het oplossen van ons vraagstukken	onderzoekend werken	het samenwerken in ontwerp-/onderzoeksgroepen	het aangaan van constructieve relaties met leidinggevenden	het aanhaken van collega's bij opbrengsten
kennis over...					
vaardigheden ten aanzien van...					
zin om bezig te zijn met...					

Geef voor ieder kruisje een concreet voorbeeld hiervan.

1

2

3

4

5

B. Tel nu de vinkjes van de ontwerpgroepleden per cel bij elkaar op

		het oplossen van ons vraagstuk	onder- zoekend werken	het samen- werken in onze ontwerp- groep	het aangaan van construc- tieve relaties met leiding- gevenden	het aanhaken van collega's bij onze opbrengsten
1 Ons consortium brengt mij persoonlijk:	kennis over...					
	vaardigheden ten aanzien van...					
	zin om bezig te zijn met...					
2 Aan ons consortium draag ikzelf vooral ... bij:	kennis over...					
	vaardigheden ten aanzien van...					
	zin om bezig te zijn met...					
3 Uit ons consortium zou ik graag nog meer ... halen	kennis over...					
	vaardigheden ten aanzien van...					
	zin om bezig te zijn met...					
4 Aan ons consortium zou ik graag nog meer ... bijdragen	kennis over...					
	vaardigheden ten aanzien van...					
	zin om bezig te zijn met...					

C. Gezamenlijke dialoog

Bekijk samen de verzamelstaat

- Bespreek met elkaar in hoeverre dit beeld herkenbaar is en wat dit zegt over de huidige leeropbrengst van het consortium. Gebruik in dit gesprek de antwoorden op de open vragen in de matrices ter illustratie of verduidelijking.
- Bespreek samen wat het consortium goed doet en zou moeten behouden.
- Bespreek samen wat verbeterd kan worden en hoe dit het beste kan gebeuren.
- Leg gemaakte beslissingen hierover vast in de notulen en grijp hier op een later moment op terug: in hoeverre zijn de beslissingen ook echt gerealiseerd?

Referentie

Rozendaal, J. S., Van den Berg, N., & Van Doesum, K. (2019). Expliciteren van cocreatieopbrengsten. *KWALON*, 2(24), 25-33.

Disclaimer

DISCLAIMER: Dit instrument is door Jeroen S. Rozendaal, Niek van den Berg en Christa Teurlings ontwikkeld in het kader van het door het NRO gesubsidieerd onderzoek Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit. Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit instrument is blijvend in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit instrument, en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt met Jeroen Rozendaal,j.s.rozendaal@hr.nl.

Verwijs naar deze versie als:

Rozendaal, J.S., Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2022). *Leeropbrengsten van het consortium*. Instrument behorend bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderwijsvernieuwing in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046).

Zicht op visies op goed onderzoek

Wat je goed onderzoek vindt, hoe je zelf onderzoek doet en hoe je naar onderzoek van anderen kijkt, hangt af van een aantal factoren. Eén daarvan is je visie op onderzoek, je onderzoeksparadigma. Voortbouwend op Lincoln en Guba (2000) onderscheidt Andriessen (2010) vier factoren, namelijk hoe je kijkt naar 1) de aard van de werkelijkheid 2) wat kennis en waarheid is 3) wat ethisch gedrag is van een onderzoeker en 4) wat goede onderzoeksmethodologie is. Als onderzoeker is het goed om je bewust te zijn van je opvattingen hierover. En als je samenwerkt in onderzoek is het waardevol om te weten hoe iedereen erin staat. De vragenlijst van Andriessen (2010) op basis van Lincoln en Guba (2000) helpt je om zicht te krijgen op je eigen onderzoeksparadigma en erover in gesprek te gaan met anderen die de vragenlijst ook hebben ingevuld en zo hun positie hebben geëxpliciteerd. Je vindt de vragenlijst [hier](http://www.onderzoekscoach.nl) (onderzoekscoach.nl).

Een andere factor heeft te maken met het concrete vraagstuk en de context waarin je onderzoek doet. Als het onderzoek daarbij een middel tot een doel is (zoals gezamenlijk verhelderen of oplossen van het vraagstuk, vergelijk Van den Berg & Teurlings, 2019), kan het ene paradigma passender zijn dan het andere. In plaats van je eigen paradigma te bepalen zoals hierboven aangegeven, kun je ook kijken naar wat het meest passende paradigma is bij het onderzoeksdoel dat je wilt bereiken (vgl. Biesta, 2022).

Om dit te verkennen kun je dezelfde vragenlijst van Andriessen gebruiken, als volgt:

- **Vergelijk de posities in [het overzicht van Andriessen](#).**
- **Noteer opvallende verschillen.**
- **Beargumenteer voor jezelf welke positie (in een/jouw concrete situatie) het beste past bij docenten die samen onderzoekend willen werken aan onderwijskwaliteit.**
- **Vergelijk eventueel ook je bevindingen met die van anderen en trek samen conclusies.**

Mogelijk ontdek je dat er in een concrete situatie een ander paradigma beter past dan je 'eigen' paradigma zoals je dat eerder op basis van de vragenlijst hebt benoemd. Werk je dan verder vanuit je eigen visie of kies je voor wat past in de context?

**Gebruik door MTL
Inzetten aan het begin
van het eerste schooljaar**

Referenties

- Andriessen, D. (2010). Wat is jouw onderzoeksparadigma? Vragenlijst onderzoeksparadigma. <http://www.onderzoekscoach.nl/wp-content/uploads/2012/12/Onderzoeksparadigma.pdf>
- Biesta, G. (2022). *Onderwijsonderzoek. Een onorthodoxe introductie*. Boom.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163-188). Sage Publications.
- Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). *Van praktijkvraag tot onderzoeksvraag*. Kennisrotonde.

Disclaimer

Dit instrument is door Jeroen S. Rozendaal en Niek van den Berg ontwikkeld in het kader van het door het NRO gesubsidieerd onderzoek 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo'. Het onderzoek is uitgevoerd door het consortium Tools voor Teamleren. Dit instrument is blijvend in ontwikkeling. Wij staan open voor gebruik in andere onderzoeken, maar willen dan graag dat gebruikers refereren naar dit instrument, en dat ze ons informeren over hun ervaringen met dit instrument, eventuele aanpassingen en de gegenereerde onderzoeksgegevens. Dit draagt bij aan inzicht in bruikbaarheid in diverse contexten. Toestemming voor gebruik kan worden verkregen, en verdere afspraken kunnen worden gemaakt met Jeroen Rozendaal, j.s.rozendaal@hr.nl.

Verwijs naar deze versie als

Rozendaal, J.S. & Van den Berg, N. (2022). Zicht op visies op goed onderzoek. Instrument behorend bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit in het mbo' van het consortium Tools voor Teamleren (projectnr. 40.5.19620.046).

Colofon

Samen onderzoekend werken in het mbo Praktijkboek voor docenten Consortium Tools voor Teamleren (2022)

Kathinka van Doesum (mboRijnland), Liane Driessen (Aeres mbo Almere),
Margot Hageman (Aeres mbo Almere), Wilbert van der Heul (Albeda),
Flory Luke-Mulder (Scalda), Cok Neven (mboRijnland),
Daan den Uijl (Aeres mbo Barneveld), Sara Albone (Aeres Hogeschool Wageningen),
Arjen Nawijn (Aeres Hogeschool Wageningen), Erica Wijnands (mboRijnland),
Niek van den Berg (Aeres Hogeschool Wageningen),
Jeroen S. Rozendaal (Hogeschool Rotterdam) en
Christa Teurlings (Teurlings Onderwijsonderzoek in Praktijk).

DOI 10.46884/2022.1

Alle rechten zijn voorbehouden. Niets van deel 1 mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt of in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbenden. De instrumenten in deel 2 kunnen worden gebruikt zoals daar wordt aangegeven.

Heb je een papieren versie van dit boek? Gebruik dan de QR-code voor de digitale versie, zodat je de podcasts kunt beluisteren.



