



Processen en opbrengsten van regionale kennisnetwerken: overkoepelende lessen vanuit systeemperspectief

Jaarrapportage 2024

Ton Klein, Johan Bokdam, Maren van de Vrie (Oberon)

Angela de Jong, Elsemarijn Ippel (Hogeschool Utrecht)

Bregje de Vries (Vrije Universiteit)

Patrick van Schaik, Hilde Kooiker, Marieta Rosendaal (HZ University of Applied Sciences)

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
2. Achtergrond	5
3. Onderzoeksvragen en aanpak	7
3.1 Onderzoeksvragen	7
3.2 Onderzoeksozet op hoofdlijnen	7
Interviews	8
Herhaalde sociaal netwerk vragenlijsten	8
Analyse documenten en plannen	8
Observaties	9
Portfolio-analyse en tracking opbrengsten van het netwerk (olievlekwerking)	9
3.3 Leeswijzer	10
4. Casebeschrijvingen	11
Casebeschrijving netwerk 01 'Onderzoek dat werkt'	11
Casebeschrijving netwerk 02 'STAAL-werk'	14
Casebeschrijving netwerk 03 'Lezen met begrip en betrokkenheid'	18
Casebeschrijving netwerk 04 'Challenge based learning'	22
Casebeschrijving netwerk 05 'Kracht uit dialoog'	26
Casebeschrijving netwerk 06 'Duurzame onderzoekscultuur'	29
Casebeschrijving netwerk 07 'Spiegelteams beroepsgerichte didactiek'	32
Casebeschrijving netwerk 08 'Duurzame innovatie met MIEC's'	37
Casebeschrijving netwerk 09 'Westlandse OnderwijsBooST'	41
Casebeschrijving netwerk 10 'Leren voor duurzaamheid in een regionale context'	45
Casebeschrijving netwerk 11 'Student agency – change labs'	48
Casebeschrijving netwerk 12 'Professionele leerculturen in grootstedelijke context'	54
5. Eerste bevindingen	58
5.1 Geschiedenis van de netwerken	58
5.2 Inrichting en sturing van de netwerken	59
5.3 Deelnemers en representativiteit	61
5.4 Rolopvattingen: netwerkleiderschap en systeembewustzijn	66
6. Blik vooruit	69
Bijlage 1: Literatuurlijst	70
Bijlage 2: Gespreksleidraad oriënterend interview	72
Bijlage 3: Vragenlijst SNA en Respons	74
Bijlage 4: Aantal observaties per netwerk gedurende eerste jaar	75
Bijlage 5: Gehanteerde definities en begrippen	76
Bijlage 6 Rollen in de kennisnetwerken	78

1. Inleiding

In het kader van de NRO-subsidieronde ‘Samenwerking aan onderwijskwaliteit in de regio’s’ ontvangen twaalf (bestaande) kennisnetwerken begin 2023 een subsidie waarmee zij vier jaar lang onderzoeksactiviteiten rond een onderwijsvraagstuk kunnen uitvoeren. Het doel van de subsidie is middels regionale kennisnetwerken, waarin onderzoek en onderwijspraktijk samenwerken, de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De aanvraag is gericht op bestaande netwerken met medewerkers van de volgende organisaties (Staatscourant, 2021):

- onderzoeksinstituten (hogescholen, universiteiten en onderzoeksinstituten)
- onderwijsinstellingen (voor vbo, po, vo en/of mbo)
- eventueel lerarenopleidingen
- eventueel overige relevante organisaties (zoals gemeenten en maatschappelijke organisaties, bedrijven) in een regio

Dit soort regionale kennisnetwerken spelen een steeds belangrijkere rol in de kennisinfrastructuur voor het onderwijs. Niet alleen voor kennisdeling en kennisbenutting, maar ook om nieuwe kennis te ontwikkelen over zowel regionale als maatschappelijke vraagstukken. Om overkoepelende lessen te trekken uit de activiteiten van de twaalf regionale kennisnetwerken heeft NRO consortiumpartners onderzoeksbureau Oberon, Vrije Universiteit, Hogeschool Utrecht en HZ University of Applied Sciences gevraagd een flankerend onderzoek uit te voeren.

2. Achtergrond

We beschrijven eerst de aanleiding van het onderzoek, wat al bekend is uit onderzoek over de samenwerking in regionale kennisnetwerken en wat daarmee de lens is waardoor we in dit onderzoek kijken naar regionale kennisnetwerken.

In het onderwijs zijn kennisnetwerken inmiddels een belangrijke route voor professionalisering en schoolontwikkeling. Voor veel onderwijsprofessionals behoort deelname aan kennisnetwerken tot een beproefd ingrediënt van hun professionaliteit. Vergelijkbaar lijken onderwijsorganisaties tegenwoordig op organisatieverbanden die een collectieve verantwoordelijkheid oppakken in het adresseren van aan het onderwijs rakende (maatschappelijke) vraagstukken zoals bijvoorbeeld kansengelijkheid, lesonderwijs, passend onderwijs of het lerarentekort.

Kennis over kennisnetwerken

Naar het functioneren van kennisnetwerken, zoals professionele leergemeenschappen (PLG), community of practice (CoP) en lerarenontwerpteam (LOT) is vanaf het prille begin veel onderzoek gedaan en er ligt inmiddels een kennisbasis rond processen en opbrengsten van kennisbenutting, -ontwikkeling, en -deling (bijv. Boogaard et al., 2017; Klein et al., 2020; Van Schaik, 2020; Zuiker et al., 2017).

In kennisnetwerken vindt kennisbenutting, -ontwikkeling en -deling plaats. De effectiviteit van deze processen hangt af van een aantal factoren en mechanismen. Belangrijke randvoorwaarden zijn gedeelde visie, vertrouwen en voldoende middelen. En voor de effectieve werking van kennisnetwerken

zijn twee verklarende mechanismen beschreven, te weten grensoverschrijding (*boundary crossing*) en gespreid leiderschap (De Vries, 2022; Kennisrotonde, 2020; Van den Berg, 2020).

Tegelijkertijd zien we dat de effectiviteit van kennisnetwerken kwetsbaar is. De kennisbasis geeft nog onvoldoende sturing aan het optimaliseren of inrichten van netwerken (De Vries, 2022). Bepaalde sectoren en professionals lijken ondervertegenwoordigd in kennisnetwerken (De Vries, 2022; Van Schaik, 2020). Ook kennisdeling binnen en buiten de direct betrokkenen van een netwerk blijkt lastig: van activiteiten en opbrengsten gaat slechts een beperkte olievlekwerking uit (Ros et al., 2021; Schenke et al., 2019; Van Schaik, 2020). Olievlekwerking definiëren we als een in de tijd toenemend bereik van opbrengsten uit netwerken in gremia daaromheen. De beperkte olievlekwerking kan deels verklaard worden doordat concrete opbrengsten onvoldoende toegankelijk en/of overdraagbaar zijn door een te schoolspecifieke focus of beperkte adaptiviteit (Lockhorst & Bekkers, 2019; Van den Berg, 2020; Vossen et al., 2021; Vreuls et al., 2021).

Van binnenschoolse kennisnetwerken naar regionale geneste systemen

Kennisnetwerken in het Nederlandse onderwijsveld zijn door formalisering en schaalvergroting aan een nieuwe fase begonnen. Kennisnetwerken hebben zich in de loop der tijd ontwikkeld van informele binnenschoolse leergemeenschappen naar (deels) geformaliseerde regionale (meta-)netwerken met een geneste structuur van deelsystemen (Hooge et al., 2022; Kemmeren & Suasso, 2021). Waar 'eerste generatie' kennisnetwerken zich primair richten op ontwikkeling en professionalisering van onderwijsprofessionals en onderwijsorganisaties, maken netwerken op micro- en mesoniveau steeds vaker deel uit van regionale sturingseenheden op macroniveau (Hooge et al., 2022; Kemmeren & Suasso, 2021; Klaster et al., 2018). Daarmee worden kennisnetwerken steeds meer geneste systemen met een collectieve verantwoordelijkheid voor organisatie-overstijgende onderwijsvraagstukken. Binnen die geneste structuur zijn subsystemen waarneembaar van samenwerkingen die naast elkaar bestaan of elkaar deels overlappen. Dit geheel van subsystemen is dynamisch: er verdwijnen netwerken, of er komen netwerken bij.

Dat roept de vraag op hoe eerder ontwikkelde kennis over de effectiviteit van netwerken hertaald moet worden naar de huidige situatie. In de huidige schaalvergroting naar regionale kennisnetwerken wordt bijvoorbeeld de noodzaak van een goede representativiteit in deelnemers aan het netwerk en een goede olievlekwerking binnen en buiten het netwerk dringender om impact te garanderen (Ainscow, 2012; Malone, 2020; Sectorraden, 2019). Tegelijkertijd worden in regionale kennisnetwerken processen van kennisdeling ingewikkelder door de complexe geneste structuur, wat vraagt om netwerkleaderschap in en om het netwerk. Processen van kennisdeling moeten immers veelvuldig bestaande grenzen van subsystemen en niveaus doorbreken. De vraag rijst hoe de olievlekwerking in regionale kennisnetwerken vergroot, verduurzaamd en geborgd kan worden.

Doel van het onderzoek is daarom vanuit systeemperspectief na te gaan hoe regionale kennisnetwerken zich organiseren, functioneren en effectief zijn. Specifieke aandacht gaat uit naar de vraag hoe netwerkleaderschap vorm krijgt. Onder netwerkleaderschap verstaan we zowel de (tijdelijke) rol van centrale netwerkleiders als gespreid leiderschap door deelnemers (De Caluwé & Kaats, n.d.).

3. Onderzoeksvragen en aanpak

3.1 Onderzoeksvragen

Doelstelling

Dit onderzoek brengt van 2023-2027 voor twaalf regionale kennisnetwerken in kaart hoe zij als (onderdeel van een) complex systeem functioneren, wat de opbrengsten zijn en onder welke omstandigheden die zich voordoen. Doel van het onderzoek is de kennisbasis over kennisbenutting, -ontwikkeling en -deling in kennisnetwerken te toetsen aan de actuele situatie in twaalf regionale kennisnetwerken waarbij we regionale kennisnetwerken zien als complexe dynamische systemen met subsystemen op micro-, meso- en macroniveau. De verwachting is dat in deze complexe systemen systeembewustzijn en netwerkleaderschap nodig zijn om de impact van de netwerken in termen van representativiteit, olievlekwerking en functionele verduurzaming te borgen. Beoogde opbrengsten van het onderzoek zijn uitbreiding en aanscherping van de *kennis over* effectieve regionale netwerkvorming in het onderwijsdomein, en afgeleid hiervan *kennis voor* bestaande en nieuwe netwerken in de vorm van ontwerprichtlijnen voor optimale, duurzame processen van kennisontwikkeling, -deling en -benutting.

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag luidt: Hoe krijgen kennisbenutting, -ontwikkeling en -deling vorm in regionale kennisnetwerken en wat is daarvan de effectiviteit in termen van representativiteit, olievlekwerking en verduurzaming van de netwerken?

Om de hoofdvraag te beantwoorden richten wij ons op de volgende deelvragen, die zijn afgeleid van de kennisbasis en uitdrukking geven aan de diversiteit van de te onderzoeken netwerken:

1. Wie zijn de deelnemers aan de regionale kennisnetwerken en wat zijn kenmerken van deze deelnemers (achtergrond- en persoonskenmerken, expertise, rolopvattingen)?
2. Welke kennisbenutting, -ontwikkelings- en delingsactiviteiten en processen vinden plaats in de regionale kennisnetwerken en onder welke randvoorwaarden komen zij tot stand?
3. Wat is de aard van de opbrengsten in de regionale kennisnetwerken in termen van toegankelijkheid, overdraagbaarheid en adaptiviteit?
4. Hoe spelen systeembewustzijn en netwerkleaderschap een rol in de regionale kennisnetwerken?
5. Wat is de samenhang tussen (kenmerken van) deelnemers, activiteiten en processen van kennisbenutting, -ontwikkeling en -deling, aard van de opbrengsten en verklarende mechanismen systeembewustzijn en netwerkleaderschap in de regionale kennisnetwerken?

3.2 Onderzoekopzet op hoofdlijnen

In dit onderzoek staan de twaalf kennisnetwerken centraal en fungeren zij als casestudie. Een casestudie is een verdiepende beschrijving van een afgebakend systeem (Chmiliar, 2010). De netwerkanalyses bestaan uit een aantal instrumenten die elkaar voeden. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gebruikgemaakt van een *mixed methods* aanpak. De dataverzameling bestaat uit

verschillende onderdelen: kwantitatief via een sociaal analyse vragenlijst, kwalitatief via interviews, observaties, document-, portfolio-analyses en tracking van opbrengsten (zie Figuur 3.1).

Figuur 3.1 Onderzoeksaanpak in vogelvlucht



Interviews

Het onderzoek is gestart met een kennismakingsgesprek met de coördinatoren van de netwerken (zomer 2023). Vervolgens is met de coördinator en eventueel anderen een uitgebreid en oriënterend interview gehouden (najaar 2023). We hebben hierbij gebruik gemaakt van een semigestructureerde interviewleidraad (zie Bijlage 2). Het doel van dit interview was het ophalen van informatie over: deelnemers netwerken; kenmerken van netwerken: doelen, structuur en gelaagdheid van het netwerk, historie en representatie, netwerklederschap; activiteiten in de netwerken en een korte reflectie daarop.

Herhaalde sociaal netwerk vragenlijsten

In het voorjaar van 2024 hebben we een sociaal netwerk vragenlijst uitgezet bij de netwerkdeelnemers. Een sociaal netwerk vragenlijst biedt de kans om interactieprocessen en netwerken in beeld te krijgen (Azorín et al., 2020; De Jong et al., 2022; Freeman, 2004). Deelnemers van de netwerken vulden de sociaal netwerk vragenlijst in over hun netwerk. Op basis van het oriënterend interview met de coördinatoren van de kennisnetwerken hebben de netwerken samen met de onderzoeker bepaald welke rollen en personen we in de dataverzameling van de netwerkanalyse meenemen.

De sociaal netwerk vragenlijst bestaat uit twee delen: 1) achtergrondvragen en 2) vragen over relaties in het netwerk om een eerste indicatie te krijgen van systeemstructuren en (in)formeel leiderschap in de netwerken (De Jong et al., 2022). In Bijlage 3 staan de vragenlijst en responspercentages per netwerk weergegeven. In deze eerste tussenrapportage gebruiken we de resultaten van de achtergrondvragen om de eerste onderzoeksvraag over de deelnemers te beantwoorden. Op basis van de antwoorden uit het tweede deel van de vragenlijst stellen we per netwerk een sociogram op dat we in 2025 met elk netwerk bespreken tijdens interviews. De uitkomsten hiervan nemen we mee in de rapportage over het vervolg.

Analyse documenten en plannen

Waar mogelijk verzamelen en analyseren we jaarlijks beschikbare informatie van de netwerken. Doel hiervan is het minimaliseren van de bevragslast voor deelnemende netwerken en het goed

voorbereiden van de dataverzameling zoals de interviews en de sociale netwerk vragenlijst. Dit eerste jaar hebben we van alle netwerken de NRO-aanvraag ontvangen. Daarnaast zijn aanvullende bronnen die circuleren in de netwerken verzameld en die gezien kunnen worden als zogenaamd gedeeld repertoire (Wengers, 1998) zoals een plan van aanpak, materialen/opbrengsten uit eerdere jaren van de netwerken.

Observaties

Dit eerste jaar stond in het teken van het leren kennen van de netwerken. Aanvullend op informatie uit documenten en beschrijvingen over het netwerk en individuele interviews met de netwerkcoördinatoren en/of projectleiders hebben we op basis van de netwerkanalyse en interviews in dit eerste jaar enkele *core events*, knooppunten of kernbijeenkomsten van elk netwerk bezocht. Deze observaties van netwerkbijeenkomsten hebben ons een eerste (sfeer)beeld gegeven van de organisatie, activiteiten, deelnemers en samenwerkingen in het netwerk. Bijlage 4 geeft een overzicht van het aantal observaties dat de onderzoekers het eerste jaar hebben uitgevoerd. Tevens heeft er in het najaar van 2024 een eerste netwerkbijeenkomst plaats gevonden bij Academie 10 in Utrecht. Tijdens deze bijeenkomst zijn eerste uitkomsten van het onderzoek gedeeld, zijn ontwikkelvragen en zijn in groepen verschillende ontwikkelvragen, eerste opbrengsten en dilemma's besproken. Zowel deze eerste uitkomsten als een aantal dilemma's zijn opgenomen in deze rapportage over het eerste jaar.

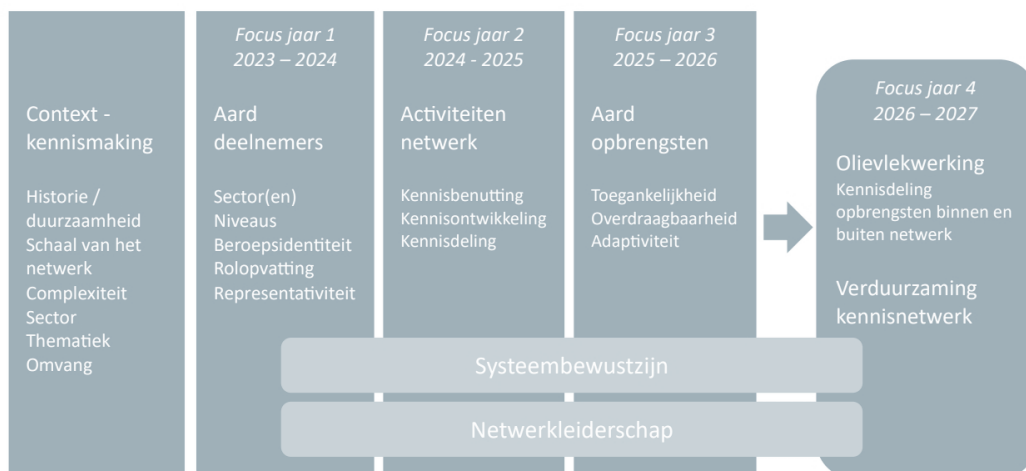
Portfolio-analyse en tracking opbrengsten van het netwerk (olievlekwerking)

Om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden maken we een beschrijvende analyse van boundary objects die de netwerken 'produceren' (dit kunnen zowel producten, processen, personen als afspraken of bewustwording zijn). Welke zijn dat, in hoeverre voldoen die wel of niet de kenmerken uit het analysekader (o.a. toegankelijkheid, overdraagbaarheid en adaptiviteit) en worden deze daadwerkelijk gedeeld? Dit doen we op basis van een portfolio dat we de deelnemende netwerken vragen bij te houden. Zo stimuleren we ook systeembewustzijn vanaf de start van het onderzoek. In afstemming met de netwerken volgen we daarnaast een selectie van de objecten uit het portfolio over tijd en plaats, waarbij zowel klassieke als digitale instrumenten inzetten. In 2024 hebben we deze analyses nog niet uitgevoerd. De planning is dat we dit in 2025 en de jaren erna gaan doen. De eerste resultaten van deze analyses geven we dan ook in de rapportages van de komende jaren weer.

Analyse

Een casestudie is een verdiepende beschrijving van een afgebakend systeem, hier de kennisnetwerken (Chmiliar, 2010). Dit eerste jaar hebben we vooral gebruikt om kennis te maken met en een eerste (sfeer)beeld te schetsen van de afzonderlijke netwerken. Deze rapportage geeft een beschrijving van elke case waarna we een eerste cross-case analyse hebben uitgevoerd. We spreken in deze rapportage van eerste bevindingen. Van de afzonderlijke netwerken wordt jaarlijks het beeld verder ingevuld. Op basis van gefaseerde focus op respectievelijk deelnemers, activiteiten en opbrengsten van de netwerken in de aankomende jaren worden de casusbeschrijvingen gedetailleerder en vormen zij een steeds uitgebreidere basis voor cross case analyses. De within-case en cross-case analyses groeien in detail en saturatie en gaan zo door de jaren heen antwoord geven op de onderzoeksvragen waarbij het uiteindelijke doel is tot inzicht te komen met betrekking tot het goed laten functioneren van regionale kennisnetwerken in termen van representativiteit, systeembewustzijn, netwerkleaderschap en optimale olievlékwerking. De afzonderlijke kennisnetwerken vormen daarbij elkaars vergelijkingsgroep(en) en geven gezamenlijk inzicht in de werkzame factoren in regionale kennisnetwerken. Het theoretisch kader dat we voor deze analyse gebruiken is te zien in Figuur 3.2.

Figuur 3.2 theoretisch kader



Omwille van de praktische uitvoerbaarheid bouwen we elk jaar een focus in zonder het geheel uit het oog te verliezen. Systeembewustzijn en netwerkleiderschap worden jaarlijks als verklarende mechanismen meegenomen. Hierbij hanteren we een de volgende werkdefinities:

- Werkdefinitie systeembewustzijn: “Het herkennen en erkennen van actoren in een systeem door identificatie van actoren in het systeem, positionering van actoren in een systeem en de onderlinge relaties, en de heroriëntatie op de eigen positie en die van anderen in het systeem in de context van (systeem)verandering, waarbij processen van expliciteren en bespiegelen een rol spelen.” (Lockhorst et al., te verschijnen). Actoren in het systeem kunnen zowel (delen van) organisaties als individuele en groepen professionals zijn.
- Werkdefinitie netwerkleiderschap: In netwerkleiderschap spelen zowel formele centrale leiderschapsrollen als tijdelijke informele leidersposities mee in de processen van kennisbenutting, -ontwikkeling en -deling (De Caluwé & Kaats, n.d.). Netwerkleiderschap kan worden gezien als een zoektocht naar de hertaling van (gespreid) leiderschap (o.a. De Jong, 2022; Drewes et al., 2019) in grotere complexe en vooral dynamische systemen. De wijze waarop in en aan regionale kennisnetwerken sturing wordt gegeven om olievlekwerking te laten plaatsvinden en hoe duurzaam deze netwerken zijn past bij netwerkleiderschap.

Alle interviewverslagen, documenten en plannen en observatieverslagen zijn gecodeerd (gelabeld) en geanalyseerd met behulp van ATLAS.ti24 om zicht te krijgen op de netwerkstructuur, deelnemers, activiteiten en opbrengsten. Het theoretisch kader heeft gediend als uitgangspunt voor de ontwikkeling van het codeboek. Op basis hiervan is het codeboek opgesteld en vervolgens verder ontwikkeld door middel van iteratieve aanpassingen, zoals het uitvoeren van proefcoderingen. Het definitieve codeboek, dat tevens als analysekader fungeert, is opgenomen in Bijlage 5. Aan de hand van deze coderingen hebben we voor elk kennisnetwerk een casebeschrijving opgesteld. Deze casebeschrijvingen zijn vervolgens voorgelegd aan de netwerkcoördinatoren, die deze hebben gelezen en goedgekeurd.

3.3 Leeswijzer

In de hoofdstuk 4 geven we van de twaalf regionale kennisnetwerken per kennisnetwerk een beschrijving. Deze beschrijvingen zijn op dezelfde manier opgebouwd en bestaan uit een inleiding gevolgd door omschrijvingen over de netwerkstructuur, deelnemers, activiteiten en opbrengsten. In hoofdstuk 5 geven we over het eerste jaar de eerste cross case bevindingen weer, met een focus op de geschiedenis en structuur van het netwerk en de deelnemers. Het gaat daarbij om eerste bevindingen.

4. Casebeschrijvingen

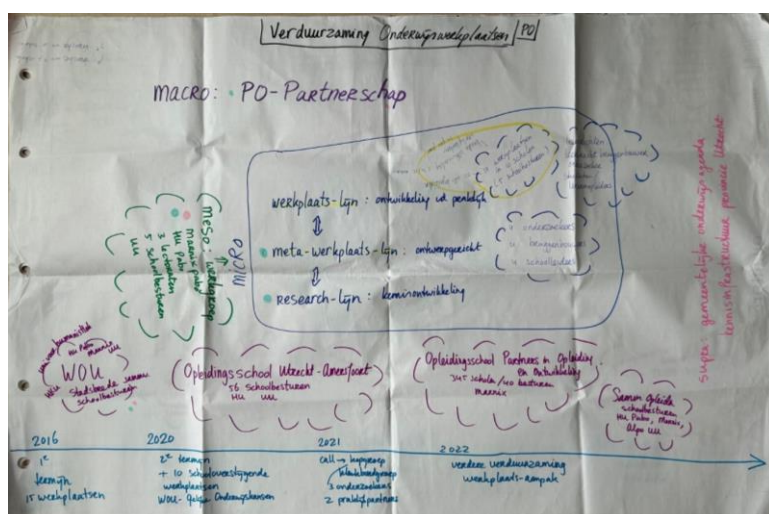
Casebeschrijving netwerk 01 'Onderzoek dat werkt'

Inleiding

Het netwerk 'Onderzoek dat werkt' is verbonden aan de regio's Utrecht en Amersfoort en richt zich op het primair onderwijs. Overkoepelend doel van het netwerk is het verduurzamen van onderwijswerkplaatsen zodat scholen blijvend kunnen inspelen op actuele, uitdagende onderwijsvraagstukken en de kwaliteit van het onderwijs te borgen. In het eerste jaar van het flankerend onderzoek naar 12 regionale kennisnetwerken in Nederland hebben we ons gericht op het vormen van een eerste beeld van de structuur en de deelnemers van het netwerk, de activiteiten die erin plaatsvinden en de opbrengsten die het beoogt. Het doel ervan is niet een compleet plaatje van het netwerk schetsen, maar hoofdlijnen van de kennisinfrastructuur van het netwerk gaan zien om het met de andere kennisnetwerken die deel uitmaken van het flankerend onderzoek in samenhang te kunnen duiden.

Netwerk: structuur en organisatie

Het netwerk heeft een lange geschiedenis van onderzoekswerkplaatsen in opeenvolgende onderzoeken vanaf 2016. Deze geschiedenis wordt in de huidige tranche zichtbaar gemaakt door deze te benoemen, te presenteren en door deelnemers die nu aanhaken uit te nodigen op de website van het al bestaande netwerk te kijken naar deelnemers en opbrengsten. De geschiedenis van het netwerk ligt verklonken in de WOU-aanpak: een werkwijze van onderzoeksmatig ontwikkelen. Vanuit de WOU-aanpak worden geleerde lessen en tips gedeeld met de huidige deelnemers. De geschiedenis van het netwerk is voelbaar, zichtbaar en deelbaar. Het netwerk kan inmiddels gezien worden als een meta-netwerk: een netwerk van netwerken. Er zijn in twee geografische regio's – Utrecht en Amersfoort – steeds meer partners aangehaakt, waaronder kennisinstellingen, opleidingsscholen en schoolbesturen in verschillende bestaande samenwerkingsverbanden. Samen staan zij voor 345 basisscholen ressorterend onder 40 PO-besturen, drie lerarenopleidingen, en vijf onderzoeksinstituten met onder andere diverse lectoraten en leerstoelen.



‘Onderzoek dat werkt’ is een nieuwe periode in de geschiedenis van dit metanetwerk. Drie lijnen (vgl. niveaus) bepalen de infrastructuur ervan: een werkplaatslijn, een meta-werkplaatslijn en een onderzoekslijn. De werkplaatslijn betreft onderzoek gericht op praktijkontwikkeling in de scholen. In deze eerste periode is een eerste tranche van 7 scholen gestart met een werkplaats waarin zij onderzoek doen naar een schooleigen thema of vraagstuk.

De onderzoekslijn staat voor onderzoek uitgevoerd door de 3 bij het netwerk betrokken kennisinstellingen naar de werkplaatsen in de school, de kerncomponenten ervan en de duurzame uitwerking van de werkplaatsen op alle niveaus van het netwerk. Het onderzoek wordt uitgevoerd door tandems van een junior onderzoeker voorop en een meer ervaren onderzoeker achterop.

In de meta-werkplaatslijn zit een nog wisselend aantal vertegenwoordigers vanuit de werkplaats- en onderzoekslijn die verbinding maken tussen wat in de scholen gebeurt en het onderzoek daarnaar: 1 bruggenbouwer, 1 schoolleider en 4 onderzoekers maken deel uit van de meta-werkplaats. Vertaling van bevindingen uit de onderzoekslijn naar de werkplaatslijn wordt hier belegd in ontwerpgericht actieonderzoek.

Een stuurgroep en een werkgroep bestaande uit vertegenwoordigers van alle partners hebben los van de drie lijnen een respectievelijk sturende en coördinerende rol in het metanetwerk.

Deelnemers: over rollen en rolopvattingen

Het netwerk bestaat uit scholen voor primair onderwijs die elk een eigen werkplaats inrichten waarvan steeds een bruggenbouwer, schoolleider, leerkrachtonderzoekers, studenten (waar mogelijk) en een onderzoeker deel uitmaken. De werkplaats is een vliegwiel in de school voor duurzame schoolontwikkeling en in die zin zijn alle leerkrachten in de deelnemende scholen deelnemers aan het netwerk. Zowel leerkrachten met als zonder ervaring met onderzoek maken deel uit van de werkplaatsen; ook net ingestroomde jonge leerkrachten of leerkrachten in opleiding doen mee. Vermeld wordt dat sommige scholen kunnen werken met ALPO en research masterstudenten, die het participeren in een werkplaats gericht op onderzoek een welkome uitdaging vinden. Vraag is dan wel of zij niet teveel de dragers van het onderzoek worden in plaats van de leerkrachten. Sommige scholen ervaren dat collega’s met een (HBO-) master goed kunnen invoegen in onderzoeksmatig werken.

Twee rollen staan centraal in de lokale infrastructuur van het netwerk op schoolniveau: de bruggenbouwer en de leidinggevende. Deze rollen zijn – deels voortkomend uit het verleden van het netwerk – gespecificeerd in concrete taken en verantwoordelijkheden, alsof het een functie betreft waarop gesolliciteerd kan worden. De bruggenbouwer is kartrekker van de werkplaats, slaat een brug tussen de samenwerkende partners door kennisdeling op inhoud en proces, en ondersteunt de onderzoeksactiviteiten op de school. De bruggenbouwer wordt gezien als de schakel tussen de wereld van de school en de wereld van het onderzoek. De schoolleider ondersteunt het algehele proces in de werkplaats, met name in het enthousiasmeren en motiveren van collega’s, zorgt voor de verbinding van de praktijkvraag met de eigen en de bestuurlijke onderwijsagenda en helpt bij verduurzaming van de werkplaats in de school en het beleid.

Een derde expliciet uitgeschreven rol is die van de docentonderzoeker. Deze is afkomstig van buiten de school en werkt bij één van de kennisinstellingen die aan het netwerk deelnemen. Ook voor de docentonderzoeker is een concrete rolbeschrijving waarbij we zien dat de docentonderzoeker dienend en ondersteunend is aan de werkplaats op de school. De afstemming van de invulling van die

ondersteunende rol is niet vastgelegd en hier is of ontstaat ruimte om dit naar behoefte in te vullen. Sommige scholen ervaren dat dit niet vanzelf gaat.

In het eerste jaar is op sommige scholen nog niet duidelijk wie de bruggenbouwer is of vinden onverwachte baanwisselingen plaats waardoor de ingevoerde bruggenbouwer of leidinggevende vertrekt en de school naar een nieuwe rolverdeling op zoek moet. Over deze wisselingen wordt door enkele scholen gesproken als een kwetsbaar moment en de werkplaats loopt met de vertrokken expertise onmiddellijk vertraging op. Ook is de juiste facilitering van de rol van bruggenbouwer cruciaal en spreken deelnemers hier van 'heilige tijd' voor de bruggenbouwer: tijd die niet onder druk komt staan van andere op te vangen zaken in de school.

In het beschrijven van de verschillende deelnemers aan het netwerk – afkomstig uit de praktijk van scholen of de onderzoekswereld in de kennisinstellingen – wordt uitgegaan van gelijkwaardigheid in termen van complementaire deskundigheid en gedeelde verantwoordelijkheid. In één van de overkoepelende werkplaatsbijeenkomsten is op deze complementariteit gereflecteerd. Enerzijds door te erkennen en uit te spreken naar elkaar dat 'dit alleen samen kan'. Anderzijds door te benoemen dat de wisselwerking ook enigszins bepaald wordt door eenrichtingsverkeer: het netwerk stelt zich de vraag hoe deelnemers uit de praktijk een onderzoekscultuur ontwikkelen, maar niet/minder hoe onderzoeksinstituten zich een praktijkcultuur kunnen eigen maken.

Activiteiten

Doel van de activiteiten van het netwerk is de WOU-aanpak verder verduurzamen door de werkwijze van werkplaatsen gericht op het onderzoeken van een gedeeld vraagstuk in de school verder te verankeren in praktijk en beleid van het primair onderwijs in de regio. Er vinden in de drie lijnen (vgl. niveaus) activiteiten plaats die hierop gericht zijn.

Op het niveau van de werkplaatsen op school worden de activiteiten gekenmerkt door het volgen van een onderzoekscyclus. De werkplaatsen werken aan een eigen vraagstuk, thema's in de eerste tranche scholen zijn rekenen en taal. Ze doen samen onderzoek en worden hierin ondersteund door een externe docentonderzoeker. Hoe deze ondersteuning in vorm en frequentie tot stand komt is aan het initiatief van de school of eventueel van de docentonderzoeker. Hier zien we verschillen tussen de scholen en wordt soms nog gezocht naar de juiste communicatie en samenwerking. De onderzoekslijn doet overkoepelend onderzoek naar de verduurzaming van de WOU-aanpak (het werken in een werkplaats voor onderzoek naar een gedeeld vraagstuk in de school) middels vragenlijstonderzoek en interviews. Op het niveau van de meta-werkplaats wordt gewerkt aan de hand van fasen van ontwerpgericht onderzoek: (1) analyse en verkenning, (2) ontwerpen en opzetten, (3) evaluatie en reflectie, en (4) verspreiding.

De drie lijnen hebben een eigen ritme van activiteiten. Er is een lokaal ritme van werken in de werkplaatsen op school. Drie keer per jaar is er een overkoepelende bijeenkomst voor vertegenwoordigers (idealiter de bruggenbouwers en schoolleiders) van de zeven werkplaatsen: eentje aan het begin van het schooljaar, eentje aan het eind van het schooljaar en de jaarlijkse PO-conferentie van het netwerk in het voorjaar. Tijdens deze overkoepelende werkplaatsbijeenkomsten staat kennisbenutting en kennisdeling centraal. De kennisbenutting betreft bijvoorbeeld het expliciet delen van eerdere lessen van de WOU aanpak, onderliggende definities en bronnen daarbij, de kerncomponenten van de aanpak en bestaande instrumenten. De kennisdeling bestaat uit het uitwisselen van de stand van zaken in de werkplaatsen tussen de aanwezige vertegenwoordigers van de

werkplaatsen. Hierbij vindt reflectie plaats en dit leidt in die zin ook tot kennisontwikkeling. De leiding voor deze bijeenkomsten ligt bij de werkgroep, onderzoekers en de kennisinstellingen. Een deel van de middag is informatief, daarna vindt kennisdeling tussen de praktijkpartners plaats. Aanvullend op de overkoepelende fysieke werkplaatsbijeenkomsten zijn op verzoek van de werkplaatsen tussentijds online (vragen)uurtjes ingepland in de loop van het schooljaar voor informele kennisdeling en het stellen van vragen aan elkaar. De onderzoeks- en meta-werkplaatslijn kennen een ander ritme: hun deelnemers komen ongeveer tweemaandelijks bij elkaar, wat neerkomt op ongeveer zes keer in het schooljaar. De metawerkplaats is voor deelnemers aan de werkplaatsen niet eenvoudig te bereiken en/of te raadplegen: hoewel er een kartrekker is vanuit een kennisinstelling, is er voor de werkplaatsen geen duidelijk contactpersoon of wijze van in contact komen.

Opbrengsten

Er worden opbrengsten beoogd in alle lagen van het netwerk. Op microniveau wil het netwerk bijdragen aan het onderzoekend vermogen van leerkrachtonderzoekers en aan sterke(re) onderlinge relaties met collega's; op mesoniveau aan de onderzoekende cultuur en sterke(re) onderlinge relaties binnen de school en op macroniveau aan kennisdeling met andere werkplaatsen in de regio en sterke(re) onderlinge relaties tussen scholen. Wat betekenen deze ambities in termen van concrete opbrengsten?

Eenzijds is sprake van opbrengsten uit het (recente) verleden van het netwerk. De WOU-aanpak als zodanig is een overdraagbare aanpak die met 'geleerde lessen' symbolisch is overgedragen aan het huidige cohort werkplaatsen. Het WOU logo kan gezien worden als een vehikel voor deze symbolische overdracht van eerdere opbrengsten van het netwerk naar de huidige periode. Uit eerdere perioden is op de website veel concreet materiaal te vinden, zoals gebruikte wetenschappelijke bronnen en door scholen gemaakte onderzoeksverslagen.

Anderzijds is sprake van verwachtingen van opbrengsten voor de aangebroken nieuwe periode van het netwerk. De werkplaatsen die gestart zijn zullen in een looptijd van twee schooljaren onderzoekopbrengsten laten zien en zitten in dit eerste schooljaar in de fase van vraagarticulatie, bronnen raadplegen en instrumentontwikkeling. Voor volgend schooljaar worden interventies beoogd. Vanuit de meta-werkplaatslijn/onderzoekslijn worden jaarlijks werkplaatsportretten gemaakt.

Het netwerk streeft naar een local adaptation-perspectief op opbrengsten: de WOU-aanpak moet passend gemaakt kunnen worden aan lokale omstandigheden. Mogelijk kan dit principe ook leidend worden in de wijze waarop de WOU-aanpak in concrete opbrengsten vertaald wordt.

Casebeschrijving netwerk 02 'STAAL-werk'

Inleiding

In het eerste jaar van het flankerend onderzoek naar 12 regionale kennisnetwerken in Nederland hebben we ons gericht op het vormen van een eerste beeld van de aard en deelnemers van het netwerk, de activiteiten die erin plaatsvinden en de opbrengsten die het beoogt. Het doel ervan is niet een compleet plaatje van het netwerk te schetsen, maar hoofdlijnen van de kennisinfrastructuur van het netwerk te gaan zien om het met de andere netwerken die deel uitmaken van het flankerend onderzoek in samenhang te kunnen duiden.

Eén van de twaalf netwerken betreft het netwerk 'STAALwerk'. Dit netwerk is verbonden aan de regio Rotterdam-Zuid en is gericht op het primair onderwijs. Overkoepelend doel van STAALwerk is het taalonderwijs op basisscholen beter aan te laten sluiten op de diverse leerlingpopulatie van de scholen en daarmee laaggeletterdheid voorkomen. Beoogd wordt om de professionaliteit van leraren en andere professionals in en om scholen te versterken door in co-creatie interventies te ontwikkelen voor effectieve taalstimulering in groep 1 t/m 5.

Netwerk: structuur en organisatie

In Rotterdam-Zuid hebben basisschooldirecteuren het initiatief genomen om met onderzoekers en lerarenopleiders een kennisagenda te ontwikkelen met als doel het taalonderwijs op scholen beter aan te sluiten op hun diverse leerlingenpopulatie en zodoende laaggeletterdheid te voorkomen. Samen vormen zij het netwerk STAALwerk. Het netwerk bestaat uit twee lagen. Laag 1 betreft de stuurgroep, kerngroep en procesbegeleiders, laag 2 betreft de Professionele Leer Gemeenschappen (PLG) met de vijf interventiescholen en de bovenschoolse PLG. Er is één **projectleider**. Zij is bij ieder onderdeel van het netwerk betrokken. Nauw betrokken bij de projectleider is de **programmamanager**, die kennisdeling mogelijk maakt door organisatorische taken op zich te nemen. De projectleider is allereerst betrokken bij de **stuurgroep**. In de stuurgroep zijn de betrokken partijen uit het netwerk vertegenwoordigd in vijf leden: projectleider, promotor van de Erasmus Universiteit Rotterdam, opleidingsmanager Pabo van Hogeschool Rotterdam, schoolbestuurder van BOOR en schoolbestuurder van PCBO Rotterdam Zuid. In de stuurgroep komen de verantwoordelijke personen voor onderzoek, praktijk en opleidingen samen. Naast de stuurgroep staan vier **procesbegeleiders**. Zij komen vanuit schoolbesturen die deel uitmaken van Leerschool Rotterdam Zuid (Meesterlab). De procesbegeleiders nemen opgedane kennis uit PLG's mee naar hun eigen scholen en informeren dus scholen van Leerschool Rotterdam Zuid. Tot slot is in laag 1 de kerngroep en deze wordt gevormd door de projectleider, vier procesbegeleiders en één schooldirecteur. In de kerngroep is ieder bestuur dat onderdeel is van het netwerk vertegenwoordigd. De **kerngroep** vormt de denktank waarin beslissingen worden genomen en finetunt het onderzoeksproces. De kerngroep stemt altijd af met de stuurgroep.

In laag 2 bevindt zich de kern van het netwerk. De kern bestaat uit vijf **interventiescholen** (twee openbaar onderwijs, twee christelijke scholen, één katholieke school). Van iedere interventieschool zijn twee klassen actief betrokken bij het onderzoek: één onderbouwklas en één middenbouwklas. In totaal worden dus in tien klassen data verzameld: vijf onderbouwklassen (onderzoek deel A) en vijf middenbouwklassen (onderzoek deel B). Elke interventieschool heeft zijn eigen PLG en wordt geleid door de betrokken procesbegeleider. De PLG's worden gevormd door:

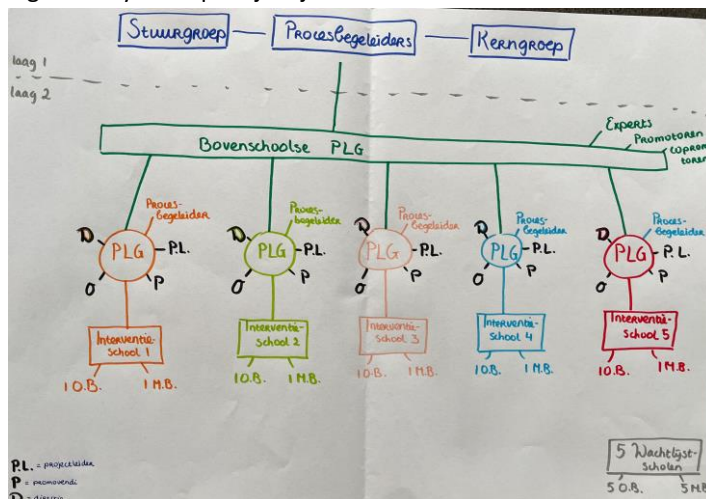
- **leerkrachten** en **intern begeleider** van de interventieschool;
- **onderzoekers**. Bij alle PLG's zijn onderzoekers betrokken van Hogeschool Rotterdam, op een van de PCBO-scholen is ook een onderzoeker betrokken van Inholland en op een RVKO-school is ook een onderzoeker betrokken van Thomas More Hogeschool.
- **Opleiders**: Dit zijn opleiders (docenten Pabo) van Hogeschool Rotterdam en van Inholland en Thomas More;
- **directie** van de school (naast de PLG's nemen zij deel aan intervisiebijeenkomsten onder leiding van een van de procesbegeleiders);
- De vier **procesbegeleiders** sluiten bij de interventieschool aan die behoort tot de scholengroep die zij vertegenwoordigen (één van de vier procesbegeleiders vertegenwoordigt twee van de scholen);
- twee **promovendi** (verzamelen data op de scholen en helpen interventies te ontwerpen);

- De **projectleider** sloot in het eerste jaar ook bij elke PLG aan om het proces goed in te richten. In jaar 2 is zij op twee scholen aanwezig en volgt zij het proces nauwkeurig op de drie andere scholen.

Opgedane kennis en ervaring wordt verder gedeeld in de **bovenschoolse PLG**. Hierin komen alle **PLG's** samen, en daarbij sluiten **experts** uit scholen en kenniscentra aan, evenals waar mogelijk de **promotoren** en **copromotoren** van de twee promovendi. Ook sluiten studenten aan van de betrokken opleidingen van de Hogeschool Rotterdam (pabo), Thomas More hogeschool (pabo) en Erasmus Universiteit (Onderwijswetenschappen). Doel van deze bovenschoolse PLG is om expertise in te brengen en kennisuitwisseling tussen de verschillende onderzoeksscholen te faciliteren.

Tot slot worden vanuit Leerschool Rotterdam Zuid 5 wachtlijtscholen betrokken. Dit worden ook tien klassen; vijf onderbouw en vijf middenbouw. Zij vormen de controlegroep. In Figuur 1 is het netwerk schematisch weergegeven.

Figuur 1. Systeemplaatje bij Network 02 STAAL werk.



Deelnemers: over rollen en rolopvattingen

Het netwerk wordt geleid door een ervaren onderzoeker. De projectleider voert namelijk sinds 2011 ontwerpgericht onderzoek uit met leraren en ouders. Bij ieder onderdeel van het onderzoek is de projectleider betrokken. Zij zorgt voor coördinatie van het consortium zodat onderzoek, praktijk en opleidingen integraal samenwerken. Hiervoor komt de stuurgroep met verantwoordelijken voor onderzoek, praktijk en opleidingen tweemaal per jaar bijeen. De kerngroep komt wekelijks samen.

Uitvoering van het onderzoek vindt plaats op de vijf interventiescholen, met in totaal tien groepen. Deze deelnemende scholen met hun directie, intern begeleiders en leraren zijn enthousiast over dit onderzoek en geven aan hier energie van te krijgen. Immers, het vraagstuk hebben zij in gezamenlijkheid en organisatie-doorbrekend geformuleerd (Meesterlab). Zij zijn initiator van het hele onderzoek. Op iedere school vindt iedere zes weken een PLG-bijeenkomst plaats die wordt geleid door de betrokken procesbegeleider. De projectleider sluit bij iedere PLG-bijeenkomst aan, evenals de twee promovendi en de onderzoekers. De procesbegeleiders verzorgen de agenda die wordt gevolgd in de PLG's. Bovendien bieden zij ingang voor de promovendi en onderzoekers en zorgen zij voor wisselwerking in de samenwerking tussen scholen en onderzoekers. De promovendi doen de voorbereiding van het onderzoek, de dataverzameling, dataverwerking en rapportage. Eén

promovendus richt zich op de onderbouw, één promovendus op de middenbouw. De PLG-leden co-creëren de interventies waarmee in de onderbouw- en bovenbouwklassen wordt geëxperimenteerd. Per school wordt in reguliere teamoverleggen tijd vrijgemaakt voor gesprekken tussen leraren van groep 1-8, andere taalprofessionals, directie, intern begeleiders, en specialisten (de praktijkprofessionals). Op deze momenten wordt de gehele school meegenomen in het onderzoeksproces dat de PLG van de school doorloopt. Tot slot wordt twee keer per jaar een PLG gevormd met het hele schoolteam.

Verder worden er drie keer per jaar bijeenkomsten georganiseerd waar procesbegeleiders, opleiders en onderzoekers hun aanpak afstemmen. In schooljaar 2024-2025 sluiten ook directeuren van de PLG's aan.

Tot slot komt in de bovenschoolse PLG veel kennis vanuit onderzoek samen, doordat hoogleraren, lectoren en universitair hoofddocenten aansluiten in de rol van (co)promotoren en vakinhoudelijke experts. De expertises van deze betrokken onderzoekers liggen steeds in het verlengde van de doelstellingen van STAALwerk, van taalverwerving en taalontwikkeling tot leesgedrag en onderwijsongelijkheid. Voor extra kennisbenutting worden de bovenschoolse PLG-bijeenkomsten aangevuld met experts van de Tomas Moore Hogeschool, InHolland en de Erasmus universiteit. Er wordt twee keer per jaar een bovenschoolse PLG georganiseerd.

Activiteiten

Allereerst vindt in het netwerk STAALwerk kennisbenutting plaats in de PLG's door met elkaar te lezen en ervaringskennis uit te wisselen. Af en toe worden experts uitgenodigd bij bovenschoolse PLG-bijeenkomsten, waarin zij theoretische presentaties geven en met PLG-leden gesprekken en discussies worden gevoerd.

In de tweede helft van het eerste onderzoeksjaar vonden eerste ontwerpessies plaats, waarin gewerkt is aan eerste interventies. Hier is sprake van kennisontwikkeling onderzoek in co-creatie en stapsgewijs wordt uitgevoerd met de verschillende netwerkleden. De co-creatiesessies vinden in de PLG's in de interventiescholen plaats. Er wordt in dialoog aan praktijkvragen gewerkt volgens een model van ontwerpgericht onderzoek waarin onderzoek en implementatie een iteratief karakter hebben en elkaar versterken. De netwerkleden investeren in tijd om het samen leren en kennisontwikkeling te stimuleren. Het netwerk werkt onderzoekend vanuit ieders expertise met een gelijkwaardige inbreng van wetenschappelijke en ervaringskennis. Zo wordt beoogd vorm te geven aan een evidence-informed werkwijze. De projectleider ervaart een voordeel van dit netwerk, doordat de samenwerkingsrelaties al sinds 2011 bestaan en de netwerkleden elkaar kennen. Hierdoor is er sprake van een vertrouwensbasis.

De PLG's worden in het onderzoek door de promovendi geholpen. Zij ontwerpen op basis van de verzamelde data en co-creatiesessies meer generieke vormen van interventies. Samen wordt in de groepen van de interventiescholen langdurig geëxperimenteerd. De ruimte om te ontwikkelen wordt gevonden in het ontwerpgericht onderzoek. De nadruk blijft liggen op het samen ontwikkelen, samen leren en samen opleiden. Het netwerk beoogt aan het einde van de onderzoeksjaren drie sets met interventies en handvatten op te leveren, op maat voor de onderbouw- en middenbouwleerlingen van de interventiescholen.

Opgedane kennis wordt in eerste instantie in Rotterdam-Zuid gedeeld en gaandeweg daarbuiten. Er wordt beoogd kennis te delen via webinars en het delen van nieuwsbrieven. Ook worden Meesterlab-scholen die niet onderdeel zijn van de interventiescholen regelmatig geïnformeerd over de voortgang

van het onderzoek door de procesbegeleiders. De procesbegeleiders zijn immers nauw betrokken bij de PLG's, waardoor zij opgedane kennis uit de PLG's kunnen meenemen naar hun eigen scholen. In de bovenschoolse bijeenkomsten worden ook steeds voorbeelden gegeven van wat de verschillende interventiescholen al doen.

Tot slot beoogt het netwerk om artikelen in vakbladen te publiceren om professionals buiten het netwerk te bereiken. Ook wordt beoogd kennis te delen via media die aandacht besteden aan onderwijsvernieuwing en gelijke kansen. Het netwerk is voornemens om een afsluitend symposium te organiseren in de regio Rotterdam over het onderzoeksproject en de opbrengsten. Op wetenschappelijke conferenties worden (tussentijdse) resultaten gepresenteerd en worden door de promovendi wetenschappelijke artikelen gepubliceerd.

Opbrengsten

De eerste fase van STAALwerk (september 2023-februari 2025) staat in het teken van 'analyse en exploratie'. Op dit moment is er van iedere interventieschool een eerste 'case report' met hun onderzoeksvragen. Deze worden verscherpt in de PLG's, waarna SWOT-analyses worden gemaakt. Daarnaast zijn bovenschoolse aanknopingspunten voor samenwerking verkend. Op deze manier wordt aan het eind van de eerste onderzoeksfase duidelijk wat de beginsituaties van de vijf interventiescholen zijn, wat de parels (sterke punten), werkzame elementen en activiteiten zijn, waar op voortgebouwd kan worden, en wat belemmeringen zijn. Aan het eind van deze fase wordt gestart met het ontwerpen van interventies waarbij eenieders kennis wordt benut waarmee ook exploratie plaatsvindt om te zien waar PLG's kunnen worden versterkt en wat passend is. Dit wordt in fase 2 (maart 2025-november 2025) voortgezet. Fase 2 zal daarmee in het teken staan van ontwerpen, bijstellen en ontdekken om zo het taalonderwijs in Rotterdam-Zuid te verbeteren. In fase 3 (september 2026-december 2027) zal de opschaling plaatsvinden met vijf extra scholen en vindt de evaluatiefase plaats.

De netwerkleiden ervaren het verdiepend werken in de PLG's als positief. Een intern begeleider heeft hierover aangegeven dat het werken in PLG's leraren inzicht geeft en enthousiasme opwekt, wat weer meestroomt naar de klassen. Een basisschooldirecteur gaf aan dat deze werkwijze zorgt voor een soort critical friend, wat helpt in de doorontwikkeling en goede onderbouwing van interventies. Opvallend is dat er geen PLG-bijeenkomsten worden afgezegd (hooguit een enkele keer verzet vanwege onmacht) en dat het aantal deelnemers in iedere PLG gedurende de looptijd groeit. We doen een aanvullende studie naar de werking van de PLG-bijeenkomsten op de attitude van de PLG-leden, de mate van samenwerking en hun collective efficacy, omdat we duidelijke aanwijzingen hebben dat er in iedere school een groei heeft plaatsgevonden die we nauwkeurig willen beschrijven.

Casebeschrijving netwerk 03 'Lezen met begrip en betrokkenheid'

Inleiding

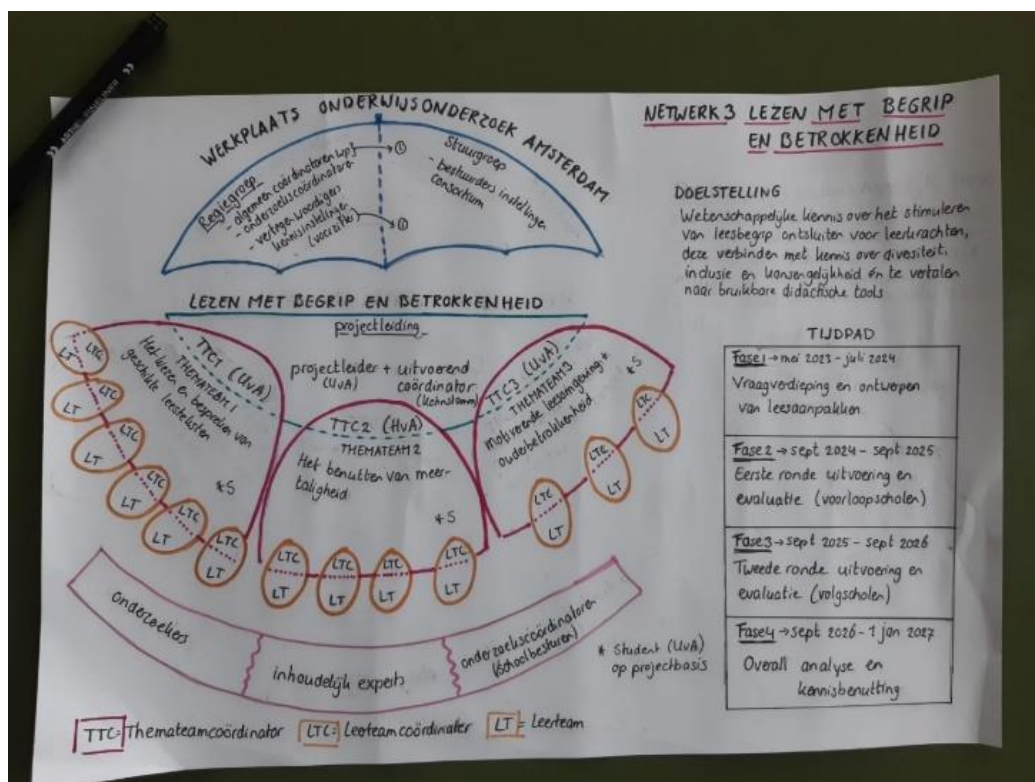
Het netwerk 'Lezen met begrip en betrokkenheid', vindt plaats binnen het primair onderwijs en, is opgezet vanuit de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA-PO). Deze werkplaats heeft als doel om, via gezamenlijke ontwikkel- en onderzoeksprojecten, de kwaliteit van het onderwijs in de betrokken scholen en besturen te verbeteren. Tevens wil de werkplaats kennis ontwikkelen en implementeren die ook op andere scholen kan bijdragen aan kwaliteitsverbetering. De focus in eerdere projecten lag vooral op diversiteit en kansengelijkheid. De keuze voor het thema 'lezen met begrip' is ontstaan in de regiegroep van de WOA-PO en is ingegeven door zowel landelijke als ook regionale

zorgen over de leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs, maar heeft ook een directe relatie met kansengelijkheid.

Netwerk: structuur en organisatie

De WOA-PO is in 2016 ontstaan vanuit een reeds bestaande samenwerking tussen Amsterdamse schoolbesturen, opleidingen en kennisinstellingen. De kern van deze werkplaats wordt gevormd door drie Amsterdamse schoolbesturen en de kennisinstellingen UvA, HvA en het Kohnstamm Instituut. Per onderzoeksproject wordt dit consortium uitgebreid, naargelang dit nodig is binnen het gekozen thema. In het netwerk 'Lezen met begrip en betrokkenheid' doen, naast al genoemde partijen, nog twee andere schoolbesturen mee. In afbeelding 1 is de structuur van het netwerk gevisualiseerd. We beschrijven hier van boven naar beneden de verschillende lagen in het netwerk.

Figuur 2. Systeemplaatje bij Netwerk 03 Lezen met begrip en betrokkenheid



De Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam wordt aangestuurd door een regiegroep en een stuurgroep waarin de betrokken instellingen en besturen vertegenwoordigd zijn. De leden van de regiegroep stellen een gezamenlijke onderzoeksagenda op en bewaken de voortgang en de kwaliteit van het onderzoek binnen de werkplaats. De stuurgroep stelt de gezamenlijke onderzoeksagenda vast en bewaakt het budget en de realisatie van de doelen van de werkplaats. Beide groepen zijn dus niet alleen betrokken bij het netwerk Lezen met begrip en betrokkenheid, maar ook bij de andere werkplaatsprojecten die onder de WOA vallen. In de projecten die de werkplaats de afgelopen jaren heeft uitgevoerd is een eigen werkwijze ontwikkeld en deze is inmiddels ook vastgelegd in een brochure. Het netwerk 'Lezen met begrip en betrokkenheid' is ook volgens deze werkwijze vormgegeven.

De projectleiding van het netwerk Lezen met begrip en betrokkenheid is in handen van een projectleider en een uitvoerend coördinator. De projectleider bewaakt voornamelijk de onderzoekslijn en de uitvoerend coördinator neemt vooral de organisatorische kant voor haar rekening. De kern van het netwerk wordt gevormd door drie themateams die zich richten op drie verschillende subthema's (1. Het kiezen en bespreken van betekenisvolle teksten, 2. Het benutten van meertaligheid, 3. Motiverende leesomgeving + ouderbetrokkenheid). Ieder themateam heeft een themateamcoördinator, dit zijn drie onderzoekers met expertise rondom het thema die leiding geven aan het themateam. De deelnemers in de themateams zijn ieder weer leerteamcoördinator van een leerteam binnen hun eigen school. Het aantal deelnemende scholen verschilt per themateam (thema 1: 6, thema 2: 4, thema 3: 3). Naast de themateamleiders zijn nog enkele andere onderzoekers betrokken bij het netwerk. Zij houden zich bezig met het verzamelen en analyseren van data. Ook zijn er drie externe inhoudelijke experts vanuit landelijke organisaties betrokken. Verder zijn vanuit de schoolbesturen vijf onderzoekscoördinatoren betrokken bij het netwerk. Zij zorgen voor de afstemming van het project binnen de scholen van hun eigen bestuur en bewaken het proces waar nodig. In dit eerste onderzoeksjaar is één student van de universitaire pabo betrokken geweest in een van de themateams. Het is de ambitie in de komende jaren meer studenten onderzoek te laten doen binnen het netwerk (pabo (HvA en UPvA), Onderwijswetenschappen (UvA) en/of de Educatieve Master PO (EMPO)).

Deelnemers: over rollen en rolopvattingen

De projectleider van het netwerk is vanaf het eerste uur betrokken geweest bij de WOA-PO en is ook al in eerdere werkplaatsprojecten projectleider geweest. Zowel haar onderwijs- als haar onderzoekservaring sluiten nauw aan bij de context van het werkplaatsproject. Een senior onderzoeker coördineert het netwerk en is samen met de projectleider en themateamleiders verantwoordelijk voor de onderzoeksopzet, dataverzameling en -analyse en de onderzoeksrapportages. De themateamleiders zijn onderzoekers die elk expertise hebben op het inhoudelijke thema van hun team, maar ook ervaring hebben opgedaan in vergelijkbare praktijkgerichte projecten. De externe experts verzorgen verdiepingssessies tijdens de themateambijeenkomsten, fungeren als klankbord voor de deelnemers in de themateams en geven feedback op de aanpakken die binnen de themateams ontwikkeld worden. De onderzoekscoördinatoren worden gezien als een belangrijke schakel tussen het onderzoeksproject de scholen en de besturen en bewaken de continuïteit van het project. Deze rol is in eerdere werkplaatsprojecten heel belangrijk gebleken bijvoorbeeld doordat zij bijstuurden in de bemensing wanneer dat nodig was en ook door de rol die zij innemen in kennisdeling gericht op andere scholen binnen het schoolbestuur en naar een breder publiek.

Activiteiten

De ontwikkel- en onderzoeksactiviteiten binnen het project zijn nauw met elkaar verweven. De deelnemers in de themateams ontwikkelen, op basis van wetenschappelijke literatuur en praktijkervaringen, leesaanpakken die aansluiten bij de context van de deelnemende scholen, ze ondernemen onderzoeksactiviteiten om inzicht te verkrijgen in de bruikbaarheid, effectiviteit en werkzame mechanismen ervan en ze dragen bij aan kennisbenuttingsactiviteiten. Het plan bij aanvang van het netwerk is om per themateam één ontwerp te maken en dat uit te voeren binnen verschillende contexten. De instrumenten om de bruikbaarheid en de impact van deze ontwerpen te meten worden ook vanuit de themateams ontwikkeld.

Binnen hun eigen school geven de deelnemers aan het themateam leiding aan een leerteam van leerkrachten. Deze leerteambijeenkomsten zijn gericht op het vertalen van inzichten uit de themateams naar de school en het ontwikkelen en vormgeven van de leesaanpakken. In eerdere projecten van de

WOA werd gewerkt met zogenaamde *voorloopscholen* en *volgscholen* waarbij de eerste groep een ontwerp gaat uitproberen en evalueren. Op basis van deze eerste ontwerpcyclus wordt het ontwerp dan aangepast en in de tweede ronde door de volgscholen uitgeprobeerd. Het is de bedoeling deze tweedeling ook in dit project toe te passen, maar er is niet op voorhand vastgelegd welke leerteams voorloopschool zullen zijn en welke volgschool, deze keuze is aan de scholen zelf. Van belang is dat er in elk geval meerdere cycli in verschillende contexten gaan plaatsvinden.

De themateams zijn dit schooljaar vijf keer bij elkaar gekomen. Deze bijeenkomsten duurden 2 - 3 uur. De leerteams op de scholen hadden zo'n zes tot acht bijeenkomsten, verspreid over het schooljaar. In het jaarprogramma is per leerteambijeenkomst al aangegeven wat in grote lijnen de inhoud zal zijn. Voor de leerteams is in dit overzicht aangegeven in welke week ze hun bijeenkomst kunnen plannen en wat in grote lijnen de inhoud zou kunnen zijn.

Binnen het netwerk zijn geen formele overlegstructuren vastgelegd. De projectleiding heeft nauw contact en de uitvoerend coördinator bereidt steeds samen met de themateamcoördinatoren de themateambijeenkomsten voor. Contact met de deelnemers verloopt voornamelijk per e-mail. Er wordt nog verkend of het mogelijk is om een digitale omgeving op te zetten waar in elk geval literatuur gedeeld kan worden. Het gebruik van Teams wordt hiervoor niet geschikt geacht.

Op verschillende manieren is te merken dat dit netwerk voortbouwt op ervaringen in eerdere projecten. Zo hebben een aantal leerteamcoördinatoren al eerder meegedaan in een werkplaatsproject en is de werkwijze vertrouwd. Dit geldt ook voor de projectleiding. Duidelijk wordt dat de deelnemers uit de onderwijspraktijk het erg waarderen dat wetenschappelijke kennis voor hen wordt ontsloten en dat de onderzoekers juist veel leren van het vertalen van kennis uit onderzoek naar de praktijk.

Opbrengsten

Het netwerk heeft als doelstelling om wetenschappelijke kennis over het stimuleren van leesbegrip te ontsluiten voor leerkrachten, deze te verbinden met kennis over diversiteit, inclusie en kansengelijkheid én te vertalen naar bruikbare didactische tools. Dit wordt gedaan door het organiseren van themateams van leerkrachten en onderzoekers die gezamenlijk werken aan het ontwikkelen, vormgeven en onderzoeken van de uitvoerbaarheid en effectiviteit van wetenschappelijk onderbouwde leesaanpakken. Op microniveau beoogt het project bij te dragen aan professionalisering van leerkrachten. Op mesoniveau beoogt het project concrete praktijkproducten voor de onderwijspraktijk op te leveren waarin wetenschappelijke kennis over leesvaardigheid/leesbegrip en kansengelijkheid toepasbaar zijn gemaakt. Op macroniveau zal dit leiden tot de ontwikkeling van nieuwe wetenschappelijke kennis en inzichten over 'wat werkt voor wie en waarom?'

Het eerste onderzoeksjaar is gestart met een verkenning van de huidige praktijk door het afnemen van een leesscan binnen alle deelnemende scholen. De resultaten van deze scan geven een totaalbeeld van de stand van zaken wat betreft het leesonderwijs en laat vooral zien op welke punten knelpunten zitten. Vanuit de leerteams is vervolgens gewerkt aan een ontwikkelplan per school. Op basis van deze input is in de themateams gezocht naar een gezamenlijke aanpak en een eerste opzet voor het ontwerp. Tijdens een themateambijeenkomst heeft elk themateam dit ontwerp gepresenteerd aan de andere themateams en de externe experts en hebben zij hier feedback op gekregen. Op basis van het eerste ontwerp zijn mini-experimenten uitgevoerd op de scholen. In de volgende fase (het tweede onderzoeksjaar) zullen deze aanpakken verder worden uitgewerkt, uitgevoerd en geëvalueerd in de scholen.

Casebeschrijving netwerk 04 'Challenge based learning'

Inleiding

Het netwerk 'Challenge-based learning' (CBL) is verbonden aan de Brainportregio Eindhoven en richt zich op het voortgezet onderwijs. Overkoepelend doel van het netwerk is bijdragen aan de ontwikkeling en implementatie van onderwijs dat leerlingen helpt met grote maatschappelijke en globale duurzaamheidsproblemen om te gaan. CBL wordt ingezet om onderwijs te maken dat aan de VN duurzaamheidsdoelen werkt. In het eerste jaar van het flankerend onderzoek naar 12 regionale kennisnetwerken in Nederland hebben we ons gericht op het vormen van een eerste beeld van de structuur en de deelnemers van het netwerk, de activiteiten die erin plaatsvinden en de opbrengsten die het beoogt. Het doel ervan is niet een compleet plaatje van het netwerk schetsen, maar hoofdlijnen van de kennisinfrastructuur van het netwerk gaan zien om het met de andere kennisnetwerken die deel uitmaken van het flankerend onderzoek in samenhang te kunnen duiden.

Netwerk: structuur en organisatie

Het netwerk is themagericht: CBL, en daaraan gekoppeld duurzaamheid in de vorm van bijvoorbeeld de Sustainable Development Goals (SDGs), vormen het kader waarbinnen scholen een eigen vraagstuk formuleren. Het netwerk kent een relatief korte aanlooptijd van een jaar – hier wordt naar gerefereerd als jaar 0 – waarin door een voorlopersgroep de didactiek van CBL in relatie tot duurzaamheid is verkend. De deelnemers uit de voorlopersgroep zijn in de huidige periode van het netwerk aangesteld als facilitators van de werkplaatsen.

De kern van het netwerk bestaat uit drie werkplaatsen. In elke werkplaats participeren drie scholen, die aan een vergelijkbaar vraagstuk willen werken. In de ene werkplaats ligt het accent op de duurzaamheidsdoelen, in de andere werkplaats meer op de didactiek van CBL; in de derde werkplaats ligt de focus op het vmbo. Door de indeling in werkplaatsen op deelonderwerp hebben zich na de eerste overkoepelende bijeenkomst nog enkele wisselingen voorgedaan, waarbij docenten van de ene naar de andere werkplaats zijn overgestapt, omdat daar de focus beter aansloot bij het schooleigen vraagstuk. Iedere werkplaats wordt gecoördineerd door twee facilitators, veelal een docent en een onderzoeker. De facilitators vormen samen met de projectleiding (een onderzoeker en een vertegenwoordiger van de opleidingsschool) het kernteam dat de overkoepelende werkplaatsbijeenkomsten voorbereidt. Acht keer per schooljaar komen de drie werkplaatsen voor een dagdeel bijeen. Deze overkoepelende bijeenkomsten worden op de school aangevuld met eigen bijeenkomsten. Iedere school heeft intern een groep docenten die verder werkt aan het eigen project tussen de overkoepelende bijeenkomsten door. Hoe dat precies is georganiseerd, wisselt per school. Zo zijn er scholen met een maandelijkse PLG-bijeenkomst. Andere scholen hebben een meer werkgroep-achtige structuur waarin men bij elkaar komt op school. Soms hangen de deelnemers onder één team en maakt het project deel uit van de teamontwikkeling. Ook is er een school waar leden van de werkplaats een soort sectie met elkaar vormen op de eigen school.

en bedrijven dat authentiek en op de maatschappij betrokken onderwijs wil realiseren, wetenschap en techniek binnen en buiten de school tracht te verbinden, en ondernemerschap bij leerlingen wil stimuleren. In deze scholen zijn docenten aanwezig die als taak relatiebeheer / netwerkcoördinatie hebben. Ook de opleidingsschool en universiteit die deel uitmaken van dit netwerk onderhouden actieve relaties met het bedrijfsleven en de (creatieve) maakindustrie in de regio.

Docenten, onderzoekers en vertegenwoordigers van de opleidingsschool hebben allen inhoudelijke expertise op het onderwerp opgedaan in de afgelopen jaren. Onder de deelnemers is veel expertise en enthousiasme voor het thema aanwezig. De docenten vertegenwoordigen veel vakken (zowel bètavakken als talen, levensbeschouwing, geschiedenis en gym) en zijn intrinsiek gemotiveerd CBL te vertalen naar hun vak en hun collega-docenten hiervoor te enthousiasmeren. Van elke school nemen tenminste twee docenten deel aan de werkplaats, zodat zij samen kunnen werken aan verder draagvlak in de school.

De groep onderzoekers die deelneemt aan dit netwerk heeft veel ervaring en expertise met betrekking tot het thema en in het doen van ontwerp- en onderwijsonderzoek. Zij zijn afkomstig van de universitaire lerarenopleiding en betrekken ook de studenten bij het netwerk. Een speciale onderzoekersrol in het netwerk is weggelegd voor twee promovendi, die ieder hun eigen aan het thema gerelateerde onderzoeksvragen stellen. Hun onderzoeken zijn gericht op (verschillen in) implementatie van CBL door docenten, en CBL in schoolspecifieke curriculumontwikkeling.

Activiteiten

De drie werkplaatsen komen acht keer per schooljaar gezamenlijk bij elkaar. Twee weken daarvoor heeft het kernteam de bijeenkomst doorgesproken en voorbereid. De overkoepelende werkplaatsbijeenkomsten laten zien hoe docenten in een actieve rol van kennisproducent staan: zij hebben in de meeste werkplaatsbijeenkomsten de lead. Omdat de werkplaatsen bestaan uit twee of drie scholen die elk hun eigen projecten ontwerpen, is aanvankelijk de focus en meerwaarde van de overkoepelende werkplaatsbijeenkomsten onduidelijk. Vanuit de kerngroep is die duidelijkheid er wel: common ground ervaren, kennis delen, gezamenlijk richting en enthousiasme ervaren, en elkaar helpen en voorzien van feedback. In de bijeenkomsten is de werksfeer open en geanimeerd en komen deze doelen expliciet aan bod. Docenten geven aan het leuk, leerzaam en helpend te vinden elkaars stappen te zien. Ook leggen ze dilemma's en vragen aan elkaar voor.

Accent van de acht overkoepelende bijeenkomsten ligt op kennisontwikkeling en kennisdeling tussen de scholen en tussen scholen en onderzoekers (met name de PhD onderzoeken). De bijeenkomsten ademen allereerst een ontwerpgericht karakter. De aard van activiteiten is ontwerpgericht, scholen werken aan interventies om CBL als didactiek en SDG als leerinhoud in de schoolcurricula te implementeren. En scholen bespreken plannen en werkwijzen met elkaar om tot verdere ontwikkeling te komen. In het eerste jaar hebben de werkplaatsbijeenkomsten zich gericht op het maken en delen van plannen; het tweede jaar zal het accent liggen op uitvoeren en evalueren. Naast samen kennis ontwikkelen is ook kennisdeling (ervaringen) een terugkerend element. In één van de werkplaatsbijeenkomsten worden schoolleiders van de werkplaatsscholen uitgenodigd samen het gesprek te voeren over CBL en duurzaamheidsdoelen; de docenten van de werkplaatsen zitten er in een buitenkring omheen. In het gesprek spiegelen de scholen elkaars ervaringen.

Centraal in het netwerk zijn de overkoepelende werkplaatsbijeenkomsten waarin kennis ontwikkeld wordt en gedeeld. Zij zijn het kloppend hart van het netwerk. Minder zicht hebben we op de activiteiten

die elke school opzet om het thema van het netwerk intern te delen en er draagvlak voor te creëren. Ook hebben we minder zicht op de activiteiten van de klankbordgroep en buitenkring.

Tot slot, een ingerichte Teams omgeving is opgezet ten behoeve van kennisdeling. De omgeving wordt beheerd door een van de facilitators, een docent. De omgeving wordt vooral rond (online) bijeenkomsten gebruikt en lijkt vooral te worden gebruikt door de leden van het kernteam.

Opbrengsten

Uit de korte voorgeschiedenis van het traject (jaar 0) zijn producten voortgekomen die in de werkplaatsen gebruikt worden om nieuwe activiteiten op te zetten. Een voorbeeld van zo'n product is de NL versie van de Challenge Planner, een placemat die met leerlingen gebruikt kan worden om een groot idee verder te vertalen naar een kleine oplossing die ontworpen en uitgetest kan worden. In één van de eerste werkplaatsbijeenkomsten is het placemat gebruikt om de ideeën van de docenten te onderzoeken en specificeren. Ook is er een common ground geformuleerd 'van waaruit we vertrekken'. Deze common ground heeft de vorm van een document en beschrijft de doelen en uitgangspunten van de werkwijze.

De beoogde opbrengsten van het netwerk zijn in de eerste plaats ontwerpproducten zoals lesmaterialen en voorbeeldlessen, maar ook "halffabrikaten" zoals templates, richtlijnen en stappenplannen worden beoogd. In het bespreken van de aard van ontwerpproducten bij aanvang van het eerste jaar lijkt het netwerk zich al bewust van betere deelbaarheid van opbrengsten als ze wat meer permeabel / adaptable zijn. Een belangrijke opbrengst zal in dat opzicht het CBL-raamwerk voor VO zijn, dat – afgeleid van een bestaand raamwerk voor CBL-onderwijs aan universiteiten – richtlijn zal geven aan het ontwerpen van CBL-onderwijs voor het VO.

Ook wordt bij aanvang van het schooljaar benoemd dat het toegankelijker is voor anderen als er tussentijdse en kleine ontwerpproducten worden gemaakt, dan wanneer er aan het eind van de rit één grote opbrengst is. Omdat de docenten die deelnemen aan de werkplaatsen verschillende schoolvakken vertegenwoordigen is de verwachting dat de onderwijsmaterialen die ontwikkeld worden een breed spectrum aan toepassingen in het onderwijs zullen laten zien. Dit kan de toegankelijkheid en transfer van het gedachtegoed verder bevorderen. In het eerste jaar zijn al eerste tussentijdse ontwerpproducten gedeeld zoals voorbeeldlessen en 'Tips voor het vormgeven van CBL', een powerpoint waarin zowel "veelgestelde vragen" als antwoorden geformuleerd zijn. Ook is een rondreizende postertentoonstelling gemaakt die met drie basisposters een eerste zicht geeft op de why, how en what van de in ontwikkeling zijnde projecten. De tentoonstelling gaat komend jaar langs alle scholen en kan gebruikt worden voor congressen en dergelijke.

Op de tweede plaats worden ook ontwikkelingen op micro, meso en macroniveau beoogd. Doel is de CBL didactiek te verankeren in visie en curriculum van de scholen. Hiervoor is het nodig dat docenten – die vaak al een en ander doen dat er goed bij zou passen – bewuster (on)bekwaam worden. Er worden veel opbrengsten beoogd op het mesoniveau van schoolcurriculum en schoolteam, en de CBL didactiek wordt hiervoor gezien als een vliegwiel voor onder andere een flexibeler curriculum, project gebaseerd werken breed in de school, en sectie doorbrekend werken. Wanneer deze ambities ter sprake komen, ontstaat er pedagogische discussie over de wenselijkheid van een breed doortrekken van de didactiek naar alle onderwijs.

Op macroniveau van het netwerk wordt beoogd de opbrengsten te gebruiken om enerzijds de verbinding en olievlekwerking naar andere opleidingsscholen te faciliteren. Anderzijds wordt de ambitie uitgesproken het binnen- en buitenschools leren in de Brainportregio verder te ontwikkelen, door bedrijven, innovatieruimtes e.d. structureler te betrekken.

Casebeschrijving netwerk 05 'Kracht uit dialoog'

Inleiding

In het netwerk 'Kracht uit dialoog: versterking van het kennisnetwerk door een professionele dialoog voor diversiteit sensitief lesgeven in de grootstedelijk regio Utrecht' werken vo-scholen, lerarenopleidingen en kennisinstituten nauw samen aan het opleiden en professionaliseren van docenten. Dit netwerk, bestaande uit onderzoekers, schoolleiders en docenten, streeft ernaar de samenwerking te verrijken en te verduurzamen door middel van actiegericht onderzoek.

Centraal staat het versterken van de professionele dialoog (PD) rondom diversiteitssensitief lesgeven (DSL), een actueel thema in het onderwijs dat vraagt om bewustzijn van de culturele en sociale diversiteit in de klas. Daarnaast wordt de rol van Human Resource Management (HRM) onderzocht, met als doel niet alleen DSL binnen de scholen en de regio te versterken en duurzaam te ondersteunen, maar ook het samenwerkingsverband Samen Opleiden te versterken.

Netwerk

Het netwerk bestaat uit twee samenwerkingsverbanden Samen Opleiden en Professionaliseren, waarin vo-scholen, lerarenopleidingen en kennisinstituten gezamenlijk werken aan de opleiding en professionalisering van (aanstaande) leraren. Centraal in dit kennisnetwerk staan de PD over DSL, in de vorm van actieonderzoek, dit wordt in dit netwerk een project genoemd.

Het doel van dit project is bij te dragen aan inzichten in hoe een PD tussen leraren, opleiders in scholen en lerarenopleidingen het samen opleiden en professionaliseren van (aanstaande) leraren kan verbeteren en hoe HRM hierbij een rol van betekenis kan spelen. Daarnaast beoogt het onderzoek bij te dragen aan het vergroten van de kennisbasis voor de expertise-ontwikkeling rond het opleiden en professionaliseren op het gebied van DSL in het netwerk.

Het project is opgebouwd uit drie typen teams: het onderzoeksteam, de casestudieteams en het projectteam. Het onderzoeksteam richt zich met name op het ontwikkelen en analyseren van de PD. Dit team bestond in het eerste jaar uit 5 onderzoekers van een universiteit, hogeschool en een onderzoeksbureau (zie voor verandering daarin bij Deelnemers). De casestudieteams houden zich bezig met de onderzoeken in de scholen gericht op DSL. Iedere school werkt aan een eigen DSL-vraagstuk. Deze casestudieteams bestaan uit docentonderzoekers, schoolopleiders, instituutopleiders en eventueel leraren in opleiding van de deelnemende scholen. Per school varieert de samenstelling van het casestudieteam. Tijdens de start zijn er wat wisselingen geweest in verschillende casestudieteams. Elk casestudieteam wordt geleid door een *broker*: een docentonderzoeker (lid van het onderzoeksteam). De *broker* fungeert als verbindende schakel tussen de school en het opleidingsinstituut/onderzoeksveld. Brokers zijn actief in twee of meer contexten waardoor ze een unieke kijk hebben op het gemeenschappelijk belang van de verschillende werkelden (Akkerman & Bruining, 2016).

Het projectteam verbindt de activiteiten en resultaten in alle fasen van het project. Dit team bestaat uit een projectleider (Universiteit Utrecht), projectmanager (Universiteit Utrecht en Oberon), wetenschappelijke adviseurs, vertegenwoordiging onderzoeksteam, vijf *brokers* en twee praktijkpartners. Zo bespreekt het projectteam bijvoorbeeld de terugkoppeling van de tussentijdse resultaten van de zes casestudieteams en van het onderzoeksteam, de voortgang en de onderzoekslijn. De wetenschappelijke adviseurs geven inhoudelijke feedback. Het onderzoeksteam richt zich vooral op het verbeteren van de samenwerking tussen scholen, lerarenopleidingen en kennisinstituten, met een focus op de evaluatie van de PD als instrument om de samenwerking in het netwerk verder te versterken.

Deelnemers

In het hart van het netwerk staan vijf vo-scholen uit de regio Utrecht, elk met een eigen casestudieteam dat zich richt op de versterking van de PD over DSL. Bij de opstart waren er zes scholen, één school is uitgevallen. Deze scholen zijn Academie Tien, Christelijk Gymnasium Utrecht, Gregorius college, Ithaka en UniC.

Het onderzoeksteam bestaat uit diverse experts van de Universiteit Utrecht, Hogeschool Utrecht en Oberon. De onderzoeker van Oberon gaat vanaf 1 oktober 2024 verder in het project vanuit haar nieuwe werkgever ROC Midden Nederland. Zij hebben kennis op het gebied van professionele dialoog, HRM, diversiteitssensitief lesgeven en bestuurs- en organisatiekunde. Deelnemers in het netwerk (projectteam en casestudieteams) geven in de SNA vragenlijst aan inhoudelijke expertise te hebben op het gebied van didactiek en onderwijs, cultureel responsief lesgeven en begeleiding van startende docenten, tot schoolorganisatie, leiderschap en kansengelijkheid. Daarnaast is er vakinhoudelijke kennis aanwezig, zoals neerlandistiek, wiskunde en sociale geografie. Deelnemers van het netwerk zijn verbonden aan verschillende organisaties, waaronder verschillende faculteiten van de Universiteit Utrecht, Hogeschool Utrecht, praktijkpartners (zoals PCOU/Willibrord) en verschillende andere onderwijsorganisaties. De projectmanager coördineert het project. Per 1 oktober 2024 wordt een opvolger voor deze rol gezocht wordt. De projectleider bewaakt de inhoudelijke lijn van het onderzoek.

De achtergrond van collega's in casestudieteams zijn belangrijk omdat zij de 'taal' kennen die op verschillende plekken gebruikelijk is, wat belangrijk is voor een gelijkwaardige professionele dialoog. De DSL wordt gezien als een logisch onderwerp om deze gezamenlijke taal en expertise voor een PD tussen scholen, lerarenopleidingen en kennisinstituten verder te ontwikkelen (Alhanachi et al., 2021; Hosseini et al., 2021).

De scholen nemen deel aan een casestudieteam, omdat zij graag beter willen omgaan met diversiteitssensitief lesgeven en zo minder handelingsverlegenheid rondom DSL te hebben.

Activiteiten

Het netwerk beoogt verschillende activiteiten te ondernemen om de samenwerking en PD over DSL binnen scholen en lerarenopleidingen te versterken. Zij noemen in de aanvraag de volgende activiteiten:

- Literatuuronderzoek naar effectieve PD in samenwerking;
- Het verzamelen van data. Ze nemen een vragenlijst af bij school- en instituut opleiders over de samenwerking binnen samen opleiden en een vragenlijst bij alle studenten, docenten en opleiders betrokken bij de vo-scholen over DSL. Ze nemen een scan af waarmee percepties van HRM rond samen opleiden in kaart worden gebracht (de scholen krijgen een terugkoppeling

van deze scan). Ze houden individuele en focusgroep-interviews met studenten, (startende) leraren, betrokken opleiders en schoolleiders van de vo-scholen over PD, met als input de uitkomsten van de vragenlijst over DSL en de HRM scan. Ze verzamelen gespreksverslagen en gehanteerde materialen van bijeenkomsten van de casestudieteams, producten/artefacten van het actieonderzoek of andere gezamenlijke activiteit.

- Analyse van de data met als doel ervaringen van betrokkenen met PD, DSL en HRM te verbinden aan theoretische inzichten;
- De ontwikkeling van een prototype PD-tool.
- De casestudieteams zijn gericht op DSL en in twee rondes werken de zes scholen een eigen casus uit. Beoogd wordt om een PD-tool te ontwikkelen en in te zetten om deze casestudies te ondersteunen. Elk casestudieteam levert kennis op ten aanzien van het specifieke onderwerp (voorbeeld: omgaan met Paarse Vrijdag in scholen). Het onderzoeksteam verzamelt evaluatieve data over het voeren van de PD in het casestudieteam. Met deze evaluatieve data onderzoekt het onderzoeksteam (de functie van) de PD voor elke casestudie.

Het onderzoeksteam komt ongeveer om de vier weken bijeen om de voortgang van het onderzoek te bespreken en biedt ondersteuning aan de casestudieteams en de brokers. Dit team beheert de dataverzameling. Het onderzoeksteam zorgt voor de organisatie van de dataverzamelmomenten.

Het projectteam komt twee keer per jaar samen om tussentijdse resultaten te bespreken. De feedback uit deze bijeenkomsten helpt de *brokers* en casestudieteams om hun casussen bij te sturen of nieuwe onderzoeksvragen te formuleren en het onderzoeksteam indien nodig aan te scherpen. Daarnaast zijn er extra netwerkversterkende bijeenkomsten georganiseerd, waarin de scholen zijn samengebracht (met name de brokers) om van gedachten te wisselen over het project en de casestudies. Deze bijeenkomsten vormen een iteratief proces van kennisuitwisseling en -ontwikkeling, waarbij de resultaten worden gebruikt om de PD verder te versterken en/of het opzetten van de tweede casestudie.

Opbrengsten

Het netwerk geeft in de aanvraag aan ontwikkelingen op micro-, meso- en macroniveau te beogen. De belangrijkste beoogde opbrengst van het project is de ontwikkeling van een PD-tool, die de professionele dialoog binnen scholen en opleidingen versterkt. Verwacht wordt dat deze tool breed inzetbaar is en niet alleen zal bijdragen aan een verbeterde samenwerking en dialoog binnen het netwerk, maar ook aan het opleiden en professionaliseren van docenten. In dit project is het thema: diversiteitssensitief lesgeven.

Tijdens het onderzoek beoogt het netwerk kennisbenuttingsactiviteiten uit te voeren. Het doel is onder andere om de samenwerking tussen scholen, opleidingsinstituten en partners te versterken, onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen en van elkaar te leren. De onderzoekers beogen actief kennis te delen binnen het netwerk, maar ook met de wetenschap en het bredere publiek.

Daarnaast beoogt het onderzoeksproject verschillende concrete producten op te leveren die aansluiten bij de leerdoelen van de casestudieteams. Dit kunnen bijvoorbeeld podcasts, infographics of kennisclips zijn, die werkplekbegeleiders handvatten geven om docenten te ondersteunen bij DSL. Het project beoogt verder casusbeschrijvingen op te leveren die veelvoorkomende situaties rondom diversiteit in de klas verhelderen en leraren helpen hun bewustzijn en handelingsrepertoire te vergroten.

Bovendien beoogt het project activiteiten en processen in kaart te brengen die bijdragen aan de versterking van DSL binnen scholen en lerarenopleidingen, met een focus op HRM. De resultaten en verkregen inzichten uit de casestudies worden door het onderzoeksteam gebruikt om de PD-tool te herontwerpen en te verbinden aan HRM. Hierbij wordt onderzocht hoe factoren die samenwerking stimuleren of belemmeren, kunnen worden beïnvloed door HRM-beleid en uitvoering.

Tijdens een symposium in mei 2024 deelde de casestudieteams, samen met de rest van het netwerk, posters met de voorlopige resultaten van hun casestudies. De resultaten gaan in op hoe PD als instrument de samenwerking (verder) kan versterken en, door de keuze van het thema, inzichten in DSL. Zo kwam er naar voren dat leerlingen zich meer verbonden voelen met hun klas dan met de school als geheel. Daarnaast ervaren docenten een uitdaging in hoe zij de dialoog tussen ouders en de school kunnen stimuleren om de schoolvisie beter uit te dragen. Een ander voorlopig resultaat dat werd gedeeld, was dat leerlingen eerst getraind moeten worden in het algemeen bespreken van onderwerpen voordat gevoelige thema's aan bod komen. Daarnaast worstelden de teams met de vraag hoe docenten hun handelingsbekwaamheid kunnen vergroten in het bespreken van gevoelige onderwerpen.

Momenteel houdt het netwerk zich bezig met de evaluatie van het gebruik van de PD tool tot nu toe. In het afgelopen jaar is een concept PD tool ontwikkeld waarmee de casestudie teams aan de slag zijn gegaan. Een opbrengst is dat de casestudieteams worden begeleid door een lid van het onderzoeksteam, waarbij de begeleiding afhankelijk is van waar het casestudieteam staat. De tool is gepresenteerd en besproken op conferenties zoals bij de Onderwijs Research Dagen (ORD). Daarnaast is het netwerk bezig met dataverzameling waarbij ook de rol van HRM wordt meegenomen.

Casebeschrijving netwerk 06 'Duurzame onderzoekscultuur'

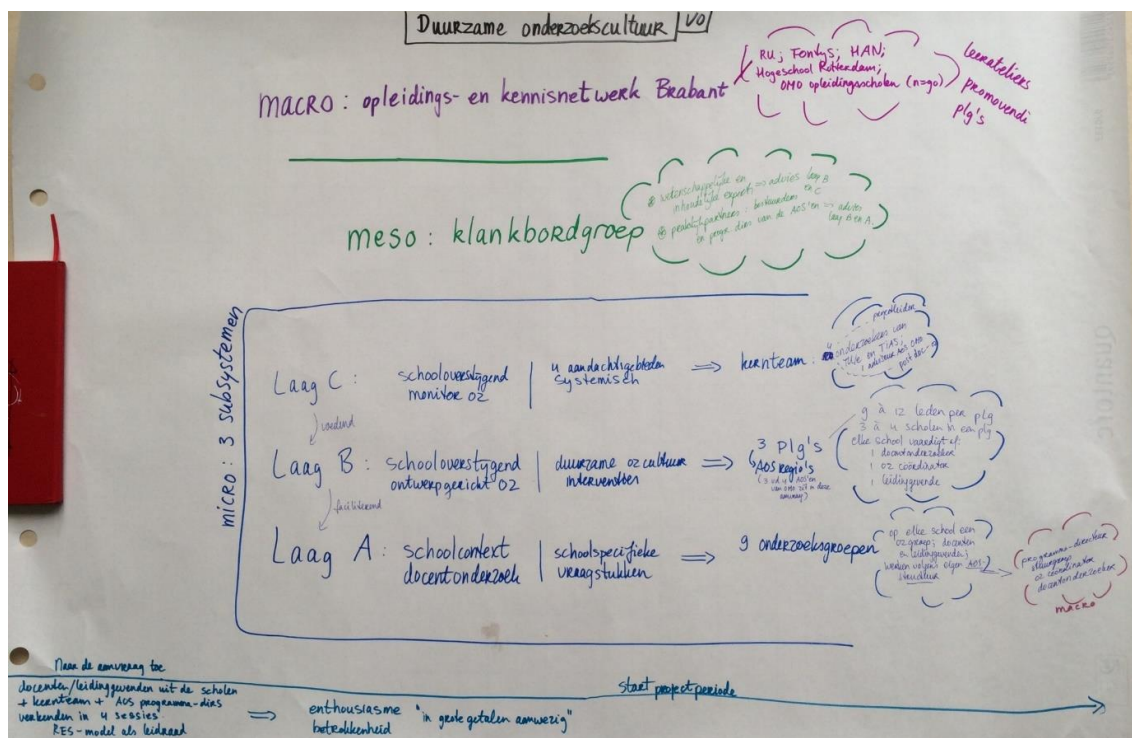
Inleiding

Het netwerk 'Duurzame onderzoekscultuur' is verbonden aan de regio Eindhoven en richt zich op het voortgezet onderwijs. Overkoepelend doel van het netwerk is bevorderen van een onderzoekscultuur in de scholen waarin (onderzoeks-)docenten en leidinggevendenden systematisch en onderbouwd werken aan onderwijskwaliteit. In het eerste jaar van het flankerend onderzoek naar 12 regionale kennisnetwerken in Nederland hebben we ons gericht op het vormen van een eerste beeld van de structuur en deelnemers van het netwerk, de activiteiten die erin plaatsvinden en de opbrengsten die het beoogt. Het doel is niet een compleet plaatje van het netwerk te schetsen, maar hoofdlijnen van de kennisinfrastructuur van het netwerk te gaan zien om het met de andere netwerken die deel uitmaken van het flankerend onderzoek in samenhang te kunnen duiden.

Netwerk: structuur en organisatie

Het netwerk bestaat uit drie lagen. Laag A betreft onderzoeksdocenten, die werken aan een eigen schoolspecifiek vraagstuk. Op laag B komen scholen schooloverstijgend bij elkaar in drie PLG's, aangeduid als PLG geel, roze en groen. In elke PLG zitten 3 scholen; elke school is vertegenwoordigd door een docentonderzoeker, onderzoekscoördinator en leidinggevende. Op laag B ontwikkelen en implementeren de scholen interventies die focussen op één van de vier aandachtsgebieden: onderzoeksmatig werken, gespreid leiderschap, lerende organisatie en systemisch perspectief. De PLGs worden (be)geleid door onderzoekers van de universiteit. Op de derde laag C vindt monitoronderzoek plaats door het kernteam naar de wisselwerking tussen onderzoeksmatig werken binnen en tussen

scholen, en de samenhang tussen de vier aandachtsgebieden. De vijf leden van het kernteam zijn onderzoekers van twee kennisinstellingen; aanvankelijk is ook een vertegenwoordiger van de opleidingsschool als adviseur betrokken maar vervalt dit door een functiewisseling.



Het netwerk bevindt zich in een provinciale context van (samen) opleiden die vier AOS'en van een grote scholenvereniging omvat verdeeld over de verschillende regio's van Noord-Brabant. Drie van de vier AOS'en participeren in het netwerk Duurzame onderzoekscultuur. Er is geen één op één overlap tussen de samenstelling van de drie PLGs en de 3 AOS'en; maar het kan wel zo zijn dat bepaalde scholen in een PLG ook werken in een zelfde AOS. De bestaande regionale opleidingsstructuur vormt als het ware de ondergrond van het netwerk; het specifieke netwerk als subsysteem is in de context van de aanvraag geformeerd.

Deelnemers: over rollen en rolopvattingen

In totaal ongeveer 30 docenten en schoolleiders uit negen scholen voor voortgezet onderwijs nemen deel aan het netwerk. Ze hebben wisselend ervaring met het thema onderzoekscultuur. Ook geven sommige scholen aan dat de verschillen tussen docenten in onderzoeksmatig handelen groot zijn. Sommige scholen ervaren dat jonge docenten erin geschoold zijn, maar (nog) weinig ruimte krijgen van ervaren docenten die er in hun loopbaan minder mee in aanraking kwamen. Op schoolniveau kunnen de omstandigheden dusdanig zijn dat deelnemen aan het netwerk uitdagend is, omdat er andere prioriteiten spelen, zoals bezuinigingen of verandermoeheid of wanneer er wisselingen plaatsvinden in de schoolleiding.

De deelnemers aan de PLG's vertegenwoordigen zowel formeel als informeel leiderschap. Informeel leiderschap ligt bij onderzoeksdocenten die in hun school als teacher leader gezien worden. Zij beschrijven hun rol in de PLG onder andere als begeleider van onderzoek in de school, aanjager en facilitator van onderzoeksmatig werken, en verbinder en schakelaar tussen partijen binnen en buiten de

school. Zij ervaren een gedeelde verantwoordelijkheid voor het (verder) ontwikkelen van een onderzoekscultuur in hun school.

Een laatste groep deelnemers – naast docentonderzoekers, onderzoekscoördinatoren en schoolleiders – zijn de onderzoekers van de twee betrokken kennisinstellingen. Zij coördineren de PLGs en bereiden ze inhoudelijk en organisatorisch voor, en geven uitvoering aan het onderzoek naar onderzoekscultuur in de deelnemende scholen op laag C. Zij zijn aanwezig als de drijvende kracht achter het netwerk en hebben de lead op laag B en C.

Activiteiten

Kern van de zichtbare activiteiten van het netwerk vormen de PLG-bijeenkomsten: elke PLG komt zes keer in het schooljaar bij elkaar. In deze bijeenkomsten wordt gepoogd de schoolspecifieke ontwikkelthema's (bijv. formatief handelen, stellen van hoge verwachtingen aan alle leerlingen) te koppelen aan de onderzoekscultuur in de school. Primaire doelstelling van PLGs is 'de onderzoekscultuur op de eigen school bevorderen'. Daartoe ontwikkelen en implementeren PLG-leden interventies die focussen op de vier aandachtsgebieden. Iedere school heeft een schoolontwikkeldoel; onderzoekscultuur (vier aandachtsgebieden) is het middel om dat schoolontwikkeldoel schoolbreed uit te rollen.

Geïnitieerd door het kernteam zijn scholen aan de slag gegaan met door de PLG-leden ingebrachte interventies. De onderzoekers brengen onderzoeksinstrumenten in de vorm van een vragenlijst en focusgroep in de school. In de PLG-bijeenkomsten wordt kennis gedeeld over de uitkomsten van het onderzoek en worden de interventies met elkaar besproken en bereflecteerd. Dit leidt tot kennisontwikkeling: wat zou een passende (volgende) interventie op de school kunnen zijn? Er vindt tijdens de PLG-bijeenkomsten vervolgens kennisontwikkeling plaats. Hier krijgen de deelnemende scholen initiatief en delen zij de stand van zaken rond interventies die ze ontwikkelen. Ze bevragen elkaar en geven elkaar feedback.

Soms staan interventies die in de school plaatsvinden rond de eigen ontwikkeldoelen niet direct in verband met de interventies die in de PLGs plaatsvinden, waar het gaat over het thema onderzoekscultuur. Maar er zijn ook interventies in de scholen die wel direct focussen op één van de vier aandachtsgebieden van onderzoekscultuur. De leden van de PLGs hebben als taak het schoolspecifieke thema te verbinden met de aandachtsgebieden en zo de twee lagen van het netwerk bij elkaar te brengen, maar geven aan dat dat niet altijd eenvoudig is: onderzoekscultuur en onderzoekende houding is voor veel collega's abstract en moeilijker onder de aandacht te brengen. Hoe kunnen de PLG-leden het abstracte maar relevante thema helpen landen in de onderzoeksgroep en school? Voor sommige PLG-leden voelen laag A en B als twee gescheiden processen, anderen slagen er voor hun gevoel al meer in voortdurend de verbinding te maken. Met betrekking tot kennisdeling in de school benoemen PLG-leden lopende of ondernomen interventies zoals informele kennisdelingsbijeenkomsten ("Bitterballen & Babbels"), een good practices day, een prikbord of het claimen van agendaruimte op een overleg.

Door de centrale rol die onderzoek en onderzoekers hebben in dit netwerk vindt er in dit eerste jaar relatief veel kennisdeling plaats over het onderzoek waarbij de onderzoekers kennis en bronnen inbrengen. Er wordt veel gehandeld vanuit bronnen en deze bronnen worden gedeeld in de PLGs. Voorbeelden van kennisbenutting zijn het bespreken van (wetenschappelijke) artikelen, het reflecteren op het Research Engaged School model, en het delen van (proces-)tips (bijvoorbeeld in de vorm van

“wist-je-datjes”). Bronnen zijn vaak het vehikel om (met elkaar) vragen op te werpen over de vertaalslag naar de scholen: hoe doe je iets, wie doet wat, etc. Zo geeft de kennisbenutting direct aanleiding tot kennisontwikkeling.

Tot slot, het netwerk heeft een eigen Teams omgeving voor de kennisdeling tussen de PLGs. Deze omgeving is een goed gestructureerde projectomgeving met een heldere mappenstructuur en een prikbord met overwegend huishoudelijke mededelingen of kleine kennisdeling. De projectcoördinator beheert de omgeving en is in bijna alle gevallen ook degene die post of bestanden opslaat. PLG-leden worden uitgenodigd de eigen map actueel te houden.

Opbrengsten

Scholen hebben opbrengsten gerapporteerd op het gebied van het schoolspecifieke vraagstuk. Voorbeelden zijn een boekje voor het werken aan probleemoplossend vermogen van leerlingen, een ontwikkelde methodiek, en posterverslagen van interventies. Daarnaast en vooral beoogt het netwerk opbrengsten te genereren die betrekking hebben op de onderzoekscultuur in de school. Ook hierover benoemen de scholen opbrengsten zoals gerealiseerde collegiale gesprekken, inzicht in de onbewuste (on)bekwaamheid van collega's als het gaat om onderzoeksmatig werken, en nieuwe vormen van kennisdeling in de school. Vanuit de onderzoekers is voortkomend uit flankerend onderzoek naar de invloed van de interventies op de vier aandachtsgebieden met de scholen een Infographic gedeeld waarmee gespiegeld kan worden op de onderzoekscultuur van een school.

Naast concrete momenten en producten geven enkele PLG-deelnemers aan dat zij zelf gegroeid zijn in hun rol als teacher leader doordat zij bijvoorbeeld zelf bewuster bezig zijn met schoolontwikkeling en professionalisering van collega's, zich bekwaamder zijn gaan voelen in hun rol en bewuster en concreter het onderwerp onderzoekscultuur agenderen en bevragen. Op mesoniveau stellen zij bijvoorbeeld vast dat het eerste jaar van het netwerk hen inzicht heeft gegeven in de bestaande onderzoekscultuur van de school. Zo zien zij dat collega's eensgezind belang hechten aan onderzoeksmatig werken en ook weten hoe dat kan, maar dat het ontbreekt aan routines hierin; of dat teams het lastig vinden handen en voeten te geven aan een onderzoekscultuur. Door zelf gegroeid te zijn in de rol als docentonderzoeker of onderzoekskoördinator ontstaan er motivaties om een stimulerende rol hierin te gaan oppakken. Zij geven aan concreter in beeld te hebben “aan welke knoppen zij kunnen draaien”. Scholen zien in dat er nog veel stappen te zetten zijn, bijvoorbeeld op het gebied van collega's betrekken en het doorontwikkelen van de gekozen interventie. Wel zijn tussen de scholen verschillen te zien in hoe zij terugblikken op het eerste jaar van werken aan een duurzame onderzoekscultuur.

Casebeschrijving netwerk 07 ‘Spiegelteams beroepsgerichte didactiek’

Inleiding

In het eerste jaar van het flankerend onderzoek naar 12 regionale kennisnetwerken in Nederland hebben we ons gericht op het vormen van een eerste beeld van de aard en de deelnemers van dit netwerk, de activiteiten die erin plaatsvinden en de opbrengsten die het beoogt. Het doel van dit case verslag is de hoofdlijnen van de kennisinfrastructuur van het netwerk te schetsen, om deze in samenhang met de andere kennisnetwerken die deel uitmaken van het flankerend onderzoek te analyseren. Dit casereport is gebaseerd op de verzamelde data in de periode tussen juni 2023 en juli 2024.

De Gelderse Professionaliseringsagenda (GPA) is een leernetwerk van zeven mbo-instellingen en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). In 2021 is een Spiegel Beroepsgerichte Didactiek ontwikkeld, een instrument voor opleidingsteams om de eigen beroepsgerichte didactische expertise te onderzoeken en te verbeteren. Met het huidige onderzoek beoogt het netwerk met deze Spiegel verder te werken aan professionalisering, systeemontwikkeling en het verbeteren van de beroepsgerichte didactiek.

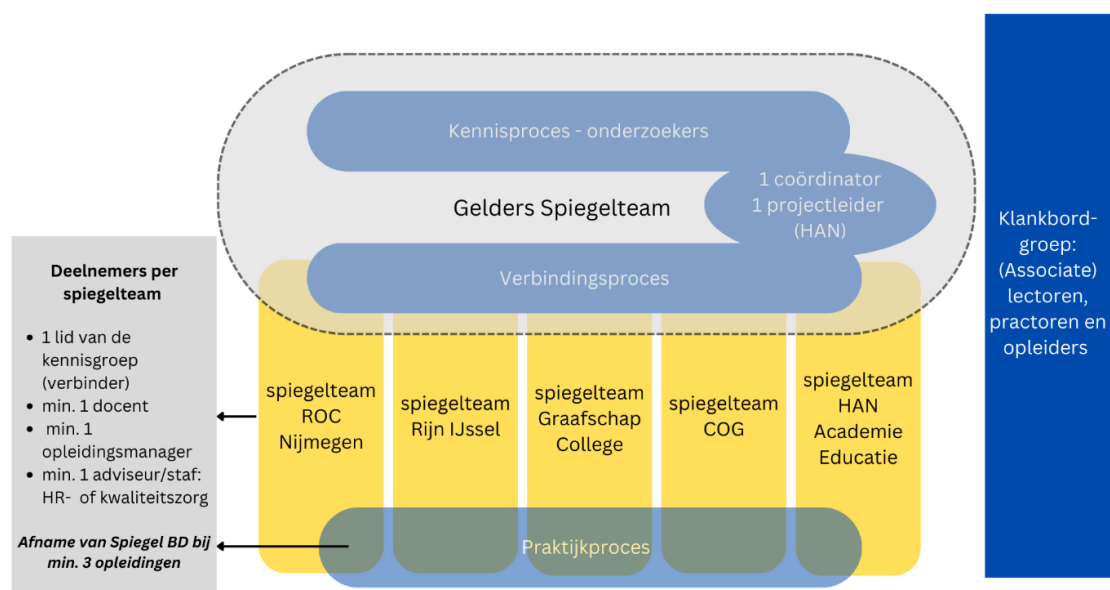
Netwerk: structuur en organisatie

De bredere Gelderse Professionaliseringsagenda (GPA) is een leernetwerk van zeven Gelderse mbo-instellingen en de HAN, dat sinds 2012 bestaat. De GPA werkt via een gezamenlijke agenda aan de ontwikkeling van toekomstbestendig beroepsonderwijs via professionalisering, samen opleiden en praktijkgericht onderzoek. De samenwerking in de GPA heeft de afgelopen jaren steeds meer vorm gekregen. Het leernetwerk heeft een bestuurlijke regiegroep - met MBO bestuurders en de directeur van de Academie Educatie van de HAN - en een stuurgroep, waarin ook de betrokken lector Responsief Beroepsonderwijs (HAN) zit.

Het netwerk heeft twee inhoudelijke kennisgroepen: een over leren en lesgeven met ICT, de ander over Beroepsgerichte Didactiek (BD). De kennisgroep BD fungeert sinds 2017 en is het netwerk dat we volgen in dit onderzoek. In de kennisgroep zitten onder meer docenten, opleiders, teamleiders en staf van de zeven ROC's en de hogeschool. Elke school besluit zelf wie ze afvaardigen in de kennisgroep.

Dit NRO-gefinancierde onderzoek wordt uitgevoerd door een uitsnede uit de bredere en structurele GPA en kennisgroep BD. 6 van de 8 onderwijsinstellingen uit het netwerk doen mee: ROC Nijmegen, Rijn IJssel, Graafschap College, COG, HAN Academie Educatie en vanaf de tweede ronde ook Yuverta. Elke instelling richt een lokaal Spiegelteam in, dat met behulp van de Spiegel BD met minimaal drie opleidingsteams aan de slag gaat met gerichte professionaliseringactiviteiten. Elk lokaal Spiegelteam bestaat uit minimaal een Kennisgroep-lid, een opleidingsmanager, iemand "uit de lijn", zoals een HR-adviseur of een kwaliteitszorgmedewerker en een docent. Doel van deze brede samenstelling is het eigenaarschap en de inbedding in de eigen onderwijsorganisaties te borgen.

Daarnaast is er een overstijgend Gelders Spiegelteam, met daarin vertegenwoordigers uit de lokale Spiegelteams en onderzoekers van de HAN. Deze groep heeft expertise ten aanzien van beroepsinhoud, onderwijskwaliteit en beleid, beroepsgerichte didactiek, collectief leren en kennisontwikkeling in leergemeenschappen. Hier worden inzichten gebundeld en onderzocht. Een deel van de leden van het Gelders spiegelteam zijn ook de deelnemers aan de Kennisgroep BD.



De coördinator van het netwerk, een van de onderzoekers, beschouwt het Gelders Spiegelteam plus de vijf lokale spiegelteams als de kern van het netwerk voor de uitvoering van dit onderzoek. De opleidingsteams – en hun praktijkpartners - staan een stap verder af van de kern van het netwerk. Niet alle opleidingen die met de Spiegel gaan werken weten dat dit onderdeel is van een breder netwerk en onderzoek. Het netwerk laat bewust dit soort vrijheden aan de lokale spiegelteams, zodat de werkwijze past bij de lokale aanpak in de instelling.

Ook de bestuurders en de regiegroep van de GPA behoren tot het netwerk, al hebben zij een andere rol. Ze onderschrijven en willen dit onderzoek, co-financieren ook deels, maar zijn niet uitvoerend betrokken.

Tot slot is er een klankbordgroep die als critical friend de kwaliteit en voortgang van het project bewaakt en betrokken is bij de doorvertaling van de opbrengsten naar de bredere MBO-praktijk en lerarenopleidingen. Deze klankbordgroep bestaat uit (associate) lectoren, practoren en opleiders die zorgen voor een bredere inhoudelijke en geografische blik.

Deelnemers: over rollen en rolopvattingen

In de kern van het netwerk (het Gelders Spiegelteam plus de vijf lokale spiegelteams) werken ervaren docenten, onderzoekers, stafleden en opleidingsmanagers uit het mbo en hbo samen. Ongeveer de helft van hen is (staf)adviseur, een zesde (opleiding)manager, de overige leden zijn docent en/of onderzoeker. De deelnemers in de kern van het netwerk zijn ervaren, zestig procent werkt al langer dan 15 jaar in het onderwijs. De helft is hbo-opgeleid, de andere helft universitair (data SNA vragenlijst).

In de aanvraag benadrukt het netwerk vooral de ervaring met HRD, onderwijsontwikkeling in samenwerking met mbo-onderwijsteams, ontwerp-, opleidings- en onderwijskundige vaardigheden, pedagogisch-didactische bekwaamheid en kennis en ervaring in professionalisering en kwaliteitszorg. De onderzoekers hebben veel ervaring en expertise op beroepsgerichte didactiek en in het doen van ontwerp- en onderwijsonderzoek. Zij werkten eerder aan en met de Spiegel en zijn afkomstig van het instituut voor de lerarenopleidingen en het lectoraat.

Waar de betrokken instellingen stabiel zijn en het netwerk als duurzaam wordt gekenmerkt, zijn er wel veel personele wisselingen. Er hebben er veel persoonlijke wisselingen onder de deelnemers plaatsgevonden afgelopen jaar. Van de huidige deelnemers (in de 72% respons) is bijna 90% minder dan een jaar betrokken bij het netwerk.

Nieuwe deelnemers aan het Gelders spiegelteam worden deels door de kennisgroep gevraagd, deels uit instellingen aangedragen. Er is ook bewust gekozen voor een divers team, omdat organisaties anders zijn, en andere afstanden kennen tussen staf en opleidingsteams. Die verschillen werken volgens betrokkenen goed, omdat ze nieuwsgierig zijn naar elkaar.

Meerdere deelnemers werken zowel als onderzoeker als docent, of werken bij meerdere organisaties en zien zichzelf als broker. De leden van het Gelders Spiegelteam die ook in de lokale spiegelteams zitten, fungeren als formele schakels tussen het praktijkproces en het kennisproces. Er lijkt ook sprake van gespreid netwerklederschap. De kennisgroep BD heeft een coördinator die werkt bij een van de ROC's. Zij bereidt samen met twee senior onderzoekers van de hogeschool de bijeenkomsten inhoudelijk en procesmatig voor. De coördinator van het Gelders spiegelteam is een van die twee senior onderzoekers van de HAN, en werkt nauw samen met de betrokken lector die projectleider is.

De coördinator van het Gelders spiegelteam geeft aan dat het in de praktijk moeite kost om het thema en het spiegelinstrument beroepsgerichte didactiek te laten landen in scholen en bij nieuwe teams. Het thema is voor teams en opleidingsmanagers van een afstand abstract, de opbrengst niet direct duidelijk. Op algemene mailverzoeken tot deelname aan opleidingsmanagers, kwamen eerst dan ook geen reacties. Pas bij één-op-één gesprekken ontstaat interesse en blijken er voldoende concrete aanleidingen of thema's in teams te spelen waarvoor de spiegel BD nuttig ingezet kan worden. Het instrument wordt zo verbonden met wat teams al doen, soms met hun team-ontwikkelplan.

Activiteiten

Activiteiten vinden op verschillende niveaus plaats. Op het niveau van de lokale spiegelteams gaan minimaal drie opleidingsteams aan de slag met gerichte professionaliseringsactiviteiten met behulp van de Spiegel BD. Op basis van de afname worden met elk team gerichte professionaliseringsactiviteiten afgesproken voor jaar 2. Aan het einde van jaar 2 volgt evaluatie op basis waarvan keuze voor verdieping (continuering professionaliseringsactiviteiten bij team) of verbreding (nieuwe teams betrekken) wordt gemaakt. Hier kan komende jaren al een olievlekwerking ontstaan. De vijf Spiegelteams werken met een semi-gestructureerde aanpak in de vorm van *sprints*, om hun opdracht behapbaar en beter onderling vergelijkbaar te maken. Verder hebben de lokale spiegelteams veel vrijheid om de werkwijze en communicatie aan te passen aan de kwaliteitszorgaanpak van hun instelling en teams.

Op het niveau van het Gelders Spiegelteam bundelen en analyseren vertegenwoordigers uit de lokale Spiegelteams en onderzoekers van de HAN de inzichten van de lokale teams. Er vindt gestructureerde uitwisseling plaats van ervaringen en inzichten door het opstellen van CIMO-beschrijvingen. Doel is explicitering en analyse van lokale praktijken (om beroepsgerichte didactiek te versterken) en identificatie van noodzakelijke en gewenste condities en keuzes om "besmettelijkheid" en verdieping van de beweging te krijgen.

Het Gelderse Spiegelteam (GST) komt elke 6 weken bij elkaar, deels online, deels fysiek. Dit zijn aparte bijeenkomsten, formeel los van de kennisgroep of generieke GPA-bijeenkomsten. In de praktijk worden

bijeenkomsten van de kennisgroep en het project (GST) logistiek gecombineerd, zoals het programma voor komende jaar illustreert:

19 sept	Startbijeenkomst
	10-12h Gelders Spiegelteam
	12-13 lunch
	13-16h kennisgroep BD
17 oktober	Kennisgroep BD
16 januari	GPA brede bijeenkomst (hier zijn ook de leden van lokale spiegelteams welkom)
20 maart	Kennisgroep BD
12 juni	GPA brede bijeenkomst

Het netwerk lijkt zoekend naar wie bij welke bijeenkomst te betrekken. In het netwerk worden deze vragen ook besproken en op verzoek van een opleidingsmanager wordt het voorstel ook aangepast, zodat leden van lokale spiegelteams al eerder bij bijeenkomsten van het GST/kennisgroep kunnen aansluiten.

Op de bijgewoonde bijeenkomst van de kennisgroep BD in juni 2024 waren geen mbo-docenten aanwezig, alleen mbo-stafmedewerkers en -opleidingsmanagers en onderzoekers uit het hbo. Tijdens deze bijeenkomst lag het accent op kennisdeling en kennisontwikkeling. Er werd als good practice een voorbeeld gedeeld over het beoordelen in de (stage)praktijk van professionele vaardigheden van studenten. Hierop werd gezamenlijk verdiept en uitgewisseld. Er was veel inhoudelijke betrokkenheid, alle leden delen en bespreken aanpakken, knelpunten en mogelijke oplossingen rondom beoordelen vanuit hun eigen praktijken. Het karakter van deze kennisdeling was informatief, men vond het waardevol en inspirerend, los van “de manier” of “het voorbeeld”.

Vooraf de coördinator en de betrokkenen onderzoekers van de hogeschool lijken in de lead bij het inhoudelijk sturen op het jaarprogramma van de kennisgroep BD.

Opbrengsten

De beoogde opbrengsten van het onderzoeksproject zijn breed geformuleerd op vier niveaus:

- 1) Persoonsontwikkeling: Teamondersteuning en versterking van de beroeps-didactische professionaliteit van docentteams;
- 2) Productontwikkeling: de implementatie van het Spiegelinstrument leidt mogelijk tot verbeteringen en landelijke uitrol;
- 3) Systeemontwikkeling: De inbedding van het Spiegelinstrumentarium in het beleid en de routines van de onderwijsinstellingen:
 - a. borging van cycli van onderwijsverbetering in staand kwaliteitszorgbeleid;
 - b. versterking van de regionale samenwerking;
- 4) Inzichten of en op welke wijze versterken van beroeps-didactische professionaliteit bijdraagt aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Doel is dat deze inzichten transfereerbaar zijn naar andere mbo-instellingen in Nederland.

De belangrijkste beoogde ‘producten’ zijn een doorontwikkelde versie van het spiegelinstrumentarium en kennis in de vorm van een onderzoekspamflet, kennisclips, presentaties en artikelen.

Naast deze producten heeft het netwerk met deze vierdeling expliciet aandacht voor andere vormen van doorwerking op micro, meso en macroniveau en daarmee op verbinding en olievlekwerking binnen en buiten het netwerk. Vanaf de aanvraag is er aandacht voor kennisverspreiding buiten het netwerk

onder meer via de klankbordgroep, en door deelname van de projectleider aan het landelijke kwaliteitsnetwerk mbo, het netwerk practoren, lectoren en hoogleraren mbo en de vereniging onderwijsonderzoek BBV.

Olievlekwerking vindt in de praktijk al vanaf de start plaats. Zo heeft één onderwijsinstelling direct al besloten om met eigen middelen bij méér dan 3 teams de Spiegel BD te gaan afnemen en analyseren. Deze spontane uitbreiding wordt geduid als onderkenning van het belang van het thema en de waarde van het instrument.

In het netwerkleaderschap zien betrokkenen een paar aandachtspunten. Er lijkt een spanningsveld tussen een concrete en uitgewerkte aanpak in projectvorm en aansluiten op de doelen en bestaande (kwaliteitszorg)structuur van teams en scholen (niveau 1 vs 2). Het netwerk heeft in de opzet bewust ingezet op dat laatste, omdat dat beter bij het thema en de beoogde brede opbrengsten op lange termijn past. De keerzijde is dat de aanpak telkens door betrokkenen zelf gevormd moeten worden. Het netwerk ziet dat het daardoor initieel meer moeite kost om “het thema te laten landen in scholen” en deelnemers te werven. Een van de nieuwe deelnemers vraagt dan ook in de kennisgroep: “waar gaat dit over, wat kan ik hiermee, moet ik er zelf iets uitpakken?”. Hieraan gerelateerd ervaart de coördinator een spanningsveld tussen projectuitvoer (tov aanvraag NRO-subsidie) en het duurzaam houden van het netwerk.

Casebeschrijving netwerk 08 ‘Duurzame innovatie met MIEC’s’

Inleiding

In het eerste jaar van het flankerend onderzoek naar 12 regionale kennisnetwerken in Nederland hebben we ons gericht op het vormen van een eerste beeld van de aard en deelnemers van het netwerk, de activiteiten die erin plaatsvinden en de opbrengsten die het beoogt. Het doel ervan is de hoofdlijnen van het netwerk te gaan zien om het met de andere kennisnetwerken die deel uitmaken van het flankerend onderzoek in samenhang te kunnen duiden. Dit casereport is gebaseerd op de verzamelde data in de periode tussen juni 2023 en juli 2024. De SNA-vragenlijst is door 10 van de 13 netwerkdeelnemers (77%) ingevuld.

Binnen het kennisnetwerk ‘duurzame innovatie met MIEC’s’ ontwikkelt Kennispact MBO Brabant samen met regionale kennispartners in co-creaties een dashboard om sleutelfactoren voor verduurzaming te monitoren en hierop te interveniëren, en inzicht in werkzame interventies om verduurzaming te bevorderen. Het Kennispact MBO Brabant is sinds 2014 een vereniging van 8 Brabantse mbo-instellingen.

Netwerk: structuur en organisatie

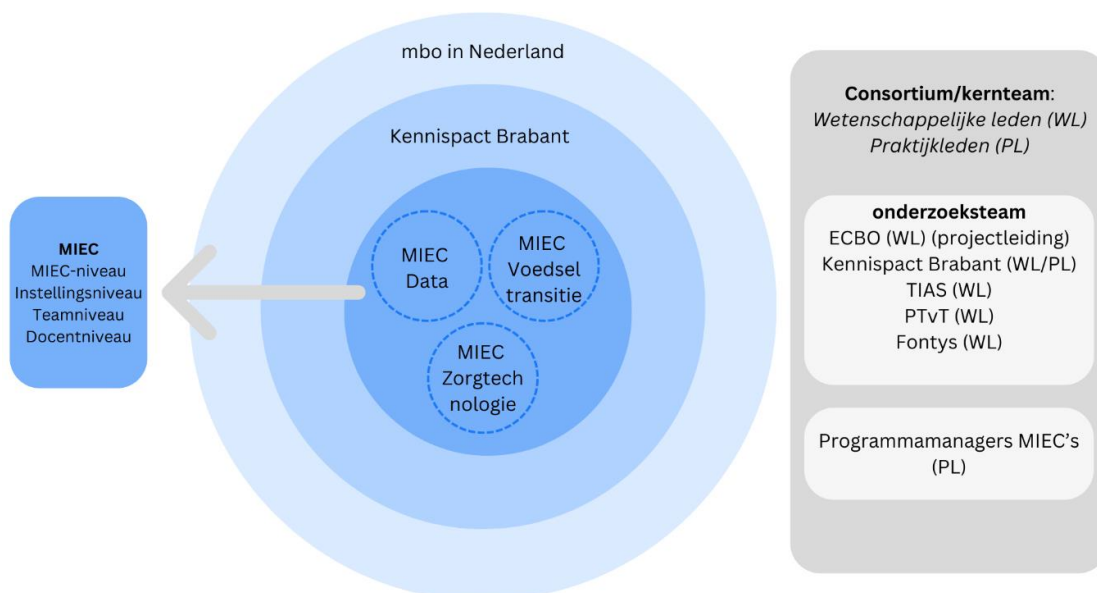
De afgelopen jaren hebben mbo-scholen, de publieke sector en het bedrijfsleven in de provincie een groot aantal (23) samenwerkingsprojecten uitgevoerd met subsidie uit het Regionaal Investeringsfonds mbo (RIF). Deze projecten hebben onvoldoende geleid tot blijvende meerwaarde en doorontwikkeling op de onderwijskwaliteit van het mbo. Hoofdrede is dat de benodigde condities hiervoor onvoldoende zijn verankerd op instellingsniveau: in de structuren, kwaliteitscultuur en professionele routines van (onderwijs)professionals (Boekhoud, Katapult, 2018). Het Kennispact wil dit veranderen door elke RIF-aanvraag vanaf nu in te bedden in een MBO Innovatie en Expertisecentrum (MIEC) dat blijft bestaan na afloop van de subsidie-periode. In een MIEC werken mbo-instellingen, arbeidsmarktpartijen/sociale

partners, kennisinstellingen en opleidingsscholen gecommitteerd en structureel samen aan regionale sectorale kennisontwikkelingsvraagstukken.

Het onderzoek van het kennisnetwerk is opgezet als verdiepende casestudie, waarin drie MIEC's (cases) exemplarisch zijn voor de variatie in de mbo-sector. De drie MIEC's zijn gekoppeld aan specifieke thema's: Data, Voedseltransitie (Beet) en Zorgtechnologie. De inhoudelijke doelen van de MIEC's zijn breed en verschillend: bijvoorbeeld didactiek, onderwijsaanbod en vernieuwing in bedrijven/werkvloer. Het kennisnetwerk houdt zich niet bezig met het inhoudelijke thema, maar is puur gericht op de verduurzaming van samenwerking. Zij trekken overkoepelend over de MIEC's heen conclusies over de randvoorwaarden die nodig zijn voor verduurzaming van onderwijsinnovatie en netwerksamenwerking tussen het mbo, overheid en werkveld.

In de MIEC's zit diversiteit aan perspectieven, actoren en belanghebbenden op verschillende niveaus (gelaagdheid) besloten: MIEC-niveau, instellingsniveau, opleidingsniveau, teamniveau en docentniveau. De ambitie is dat de innovaties landen in het handelen van professionals in onderliggende bedrijven en scholen, dit gaat soms om 40 tot 50 bedrijven of instellingen per MIEC.

Het kennisnetwerk bestaat uit consortiumpartners ECBO, Kennispact MBO Brabant, TIAS, PTvT en Fontys (wetenschappelijke leden). Tussen hen bestaat al een jarenlange samenwerkingsrelatie. De projectleider is afkomstig van ECBO. Daarnaast heeft elke MIEC een eigen programmamanager, die als praktijkleden zijn aangesloten bij het consortium (praktijkleden). De consortiumpartners vormen het kernteam van het project. Het kernteam vervult een voortrekkersrol bij het onderzoek dat zij in co-creatie met MIEC-professionals uitvoeren (praktijkleden). Daarnaast bestaat de schakel 'omhoog' naar (de bestuurders van) Kennispact, via de aangesloten personen binnen het netwerk vanuit Kennispact. De rol van Kennispact is dual; Kennispact neemt zowel als wetenschappelijk lid als praktijk lid mee.



Deelnemers: over kenmerken, rollen en rolopvattingen

In het kernteam werken ervaren onderzoekers, lectoren, hoogleraren, (strategisch en wetenschappelijk) adviseurs, drie programmamanagers en projectleider met elkaar samen. Ongeveer de

helft is onderzoeker. De deelnemers in de kern van het netwerk zijn ervaren. Zestig procent werkt al langer dan 15 jaar in het onderwijs. Het overgrote deel heeft een universitaire opleiding gevolgd of is gepromoveerd tot PhD (SNA-vragenlijst). Het kernteam brengt veel ervaring mee met praktijk-/ontwerp onderzoek, complexe onderwijsinnovatie, publiek-private samenwerking in beroepsonderwijs, evidence-informed onderwijs, leren in netwerken, professioneel leren, besturing van innovaties, onderzoeksmethoden en organisatorische vraagstukken. Daarnaast heeft één van de netwerkleden ervaring met het opzetten van een dashboard. De programmamanagers van de MIEC's hebben ervaring met programmamanagement, projectleiderschap, onderwijskundige expertise, haalbare innovaties en publiek-privaat samenwerken.

Het kennisnetwerk heeft een coördinator/projectleider, die werkt bij ECBO. De projectleider heeft verschillende rollen en draagt de verantwoordelijkheid voor zowel de continuïteit als de richting en inhoud van kennisnetwerk. De projectleider bereidt de gezamenlijke bijeenkomsten voor en stelt de agendapunten op, samen met een senior onderzoeker. Tijdens de netwerkbijeenkomst (in juni 2024) leidt zij het overleg, en tegelijkertijd speelt zij inhoudelijk een rol. De projectleider hoort de voortgang in de MIEC's via de programmamanagers tijdens de tweemaandelijks overlegmomenten. De programmamanagers sluiten tweemaandelijks aan, en de onderzoekers maandelijks.

In de aanpak hebben de onderzoekers twee rollen in relatie tot de praktijkpartners. Ten eerste op MIEC-niveau: op maat kennis uit onderzoeksliteratuur over verduurzaming van innovaties aanreiken; faciliteren van reflectie-, leer-, evaluatie- en ontwerpprocessen en helpen op maat maken en leren benutten – van analysekaders, monitoringsinstrumentarium, dialoog en narratieve methodieken; ondersteunen bij data-analyse, -rapportage en kennisbenutting. Ten tweede op MIEC-overstijgend niveau: cross-case analyses uitvoeren, rapportage reflectie- en kennisbenuttingssessies organiseren op niveau Kennispact. Tijdens de bijeenkomst viel het ook op dat enkele onderzoekers vooral deelnamen vanuit hun 'onderzoekersrol' (en niet vanuit een leidende rol). Het is volgens de projectleiding dan ook niet wenselijk dat onderzoekers een leidende rol nemen in de MIEC. Onderzoekers ondersteunen de MIEC in het structureel monitoren van verduurzaming en daarop acteren, maar de MIEC-programmamanager is uiteindelijk verantwoordelijk.

De projectleider gaf (eind 2023) aan dat er veel commitment is bij (een deel van) het netwerk en dat er enkele zeer betrokken en actieve deelnemers aan de netwerkbijeenkomsten zijn. Vooral de 'constante' deelnemers die vaak aanwezig zijn bij de bijeenkomsten, hebben goed overzicht over het project. Tijdens de bijgewoonde bijeenkomst zagen we inderdaad dat meerdere netwerkdeelnemers zich opstellen als projecteigenaar.

De drie programmamanagers van de MIEC's voelen zich volgens de projectleider (aug 2023) intrinsiek gemotiveerd bij de samenwerking in het kennisnetwerk. Hoewel ze vooral verantwoordelijk zijn voor een goede (RIF-)project uitvoering, hebben ze als MIEC-manager ook behoefte aan een instrument om te sturen op duurzame (door)ontwikkeling van de complexe innovaties waar ze voor staan. Tijdens het consortium-breed overleg (juni 2024) werd duidelijk dat één MIEC goed loopt, dat de uitvoering van het RIF-project daar al verder is gevorderd dan bij de andere twee MIEC's en daarmee als eerste klaar is om van RIF naar MIEC over te gaan. In die zin kan deze MIEC als een 'testcase' fungeren in het onderzoek van het kennisnetwerk.

De projectleider merkte in juni 2024 op dat de programmamanagers aanvankelijk moesten wennen aan een meer actieve rol. In het begin van de samenwerking waardeerden zij vooral het ontvangen van

informatie van de onderzoekers. Later namen de praktijkleden meer initiatief om zelf een bijdrage te leveren en loopt de samenwerking zoals beoogd.

De helft van de deelnemers is gedurende 6-12 maanden betrokken bij dit netwerk. In het kernteam hebben het afgelopen jaar meerdere personele wisselingen plaatsgevonden, vanwege pensioneringen en wisselingen van baan. In deze gevallen heeft de projectleider actief gezocht naar nieuwe leden en hen vervolgens ingewerkt. Met name bij Kennispact is sprake van aanzienlijk verloop. Een sleutelpersoon binnen Kennispact is met pensioen gegaan, waardoor het netwerk volgens de projectleider op zoek moest naar nieuwe routines: waar vind je elkaar en hoe kom je tot stappen?

De MIEC's zelf bestaan uit allerlei werkgroepen en werksessies. In een MIEC zitten bestuurders, directeuren, docenten en praktijkopleiders vanuit meerdere mbo-scholen. De MIEC-leden staan een stap verder af van het netwerk, en niet iedereen weet volgens één van de programmamanagers dat ze onderdeel zijn van het netwerk. Omdat het functioneren van de MIEC's onderwerp van het onderzoek van het netwerk is, hebben wij hierover geen informatie opgehaald.

Activiteiten

Het netwerk wil door middel van het NRO-onderzoek een instrumentarium ontwikkelen waarmee MIEC's zicht kunnen houden op sleutelfactoren die duurzame innovatie beïnvloeden, zodat hierop tijdig geïntervenieerd kan worden. Via een monitoringsonderzoek en cross-case-analyse ontwikkelt het kennisnetwerk een dashboard om sleutelfactoren voor verduurzaming te monitoren en dat handvatten biedt voor passende, evidence-informed interventies.

De activiteiten zijn opgedeeld in verschillende 'werkpakketten' waarvan meerdere werkpakketten elk jaar terugkeren. De eerste twee werkpakketten (projectbeheer en voorbereiding) worden uitgevoerd door de wetenschappelijke leden. Het derde tot en met vijfde werkpakket (ontwikkelen, monitoren en interveniëren) wordt uitgevoerd op MIEC-niveau in co-creatie met de wetenschappelijke leden en praktijkleden uit het consortium. In werksessies van MIEC's en onderzoekers worden de verzamelde gegevens gezamenlijk geïnterpreteerd, beoordeeld en aan elkaar gerelateerd. Op basis hiervan bepalen MIEC's welke interventies nodig zijn voor sturing op verduurzaming van de innovatie. Deze bijeenkomsten zijn volgens de projectleider een belangrijk deel van kennisontwikkeling. Het zesde werkpakket (overall analyses en rapportage) wordt uitgevoerd door de wetenschappelijke leden.

Het kernteam bespreekt maandelijks in groepsverband de voortgang. Om de maand zijn de programmamanagers hierbij ook aanwezig. De projectleider leidt deze gesprekken. In het consortium-breed overleg (juni 2024) zijn de concept kennisproducten/instrumenten en knelpunten besproken. Er zaten veel onderzoekers aan tafel en de enige programmamanager die aanwezig was, kwam beperkt aan bod. Daarmee ging de discussie tijdens deze bijeenkomst meer over onderzoeksvragen dan over de voortgang en praktijk van de MIEC's. Wij hebben geen zicht op de vraag of de praktijkvraag voldoende aan bod komt tijdens de overleggen.

Bij aanvang (vierde kwartaal van 2023) ontwikkelden de netwerkpartners (wetenschappelijke leden) op basis van een verdieping van literatuur en verkennende gesprekken met 4 tot 6 MIEC' deelnemers (programmamanagers, trekkers, werkgroepen, bestuurders) een concept-instrument. De literatuur heeft zicht gegeven op een tiental sleutelfactoren die een essentiële rol spelen bij verduurzaming van innovaties (met als hoofdthema's: urgentie en relevantie, structuurfactoren en middelen, strategie, culturele factoren). Na het literatuuronderzoek en interviews met sleutelfiguren door de onderzoekers

in het eerste jaar is er een concept 'Theory of Change' uitgekomen. Deze moesten de MIEC's vervolgens zelf verder vaststellen; een eigen dataverzamelingsplan ontwerpen en uitvoeren. Het doel is hierbij dat de innovatie echt van de MIEC's zelf wordt en er concreet bruikbare instrumenten gecreëerd worden die ze blijven hanteren.

Opbrengsten

De beoogde opbrengst van het onderzoeksproject zijn met name geformuleerd op het niveau van productontwikkeling en de beoogde impact van dat product: de ontwikkeling van een instrumentarium (dashboard) waarmee zicht kan worden gehouden op de sleutelfactoren die duurzame innovatie beïnvloeden. Het doel is dat het dashboard van de MIEC's zelf wordt, dat er concreet bruikbare instrumenten komen die ze blijven hanteren, die helpen om te sturen op randvoorwaarden voor vernieuwing in en met het werkveld.

Door in een cross-case analyse het proces binnen de drie MIEC's gericht op verzamelen, analyseren en interpreteren van gegevens en interveniëren op sleutelfactoren met behulp van het instrumentarium vier jaar te volgen en te vergelijken, wordt beoogd nieuwe kennis over het sturen op effectieve innovaties en verduurzaming te ontwikkelen.

Het onderzoek heeft in juni 2024 al het volgende opgeleverd aan kennisproducten/instrumenten:

- 10 sleutelfactoren voor verduurzaming op basis van literatuuronderzoek.
- Per MIEC en Kennispact een nulmeting op de sleutelfactoren (uitgedrukt in stoplichten rood, groen, oranje met toelichting) a.d.h.v. diepte-interviews met sleutelfiguren.
- Een concept online *Meetpagina*. Een operationalisering van 10 factoren in indicatoren en richtvragen, in stoplichtformatie en suggesties voor methoden van dataverzameling.
- Een concept online sturingsdashboard.
- Een datastrategie: om tot wijsheid te komen moeten geobserveerde data onderling in verband gebracht worden (gelijkenissen, correlaties, patronen), en patronen worden begrepen en voorzien van een handelingsperspectief.

Momenteel wordt in de drie MIEC's en door het consortium /onderzoeksteam in wisselende constellaties verder gewerkt aan verdieping op de 10 sleutelfactoren en wordt aanvullende info verzameld voor stoplichten die op oranje/rood staan. In deze uitwerking doen zich verschillende dilemma's en vraagstukken voor:

- Het werken met de sleutelfactoren wordt relevant gevonden, maar wel tijdrovend;
- Dilemma's rondom de reikwijdte, betrouwbaarheid/objectiviteit van de data ('risico van slager keurt eigen vlees' / ' onderbuik' versus 'feiten') en het niveau ('blijven we niet te veel steken op project niveau(Rif)');
- Wat zijn handige methoden voor de data verzameling, wie moet bij het proces betrokken moet worden etc.

Casebeschrijving netwerk 09 'Westlandse OnderwijsBooST'

Inleiding

Het regionale netwerk *Westlandse OnderwijsBooST* is zoals de naam doet vermoeden verbonden aan de regio Westland/Haaglanden. Het netwerk richt zich op de samenwerking tussen met mbo, hbo en netwerkorganisaties en daaronder vallende bedrijven in de tuinbouwsector. Doel van het netwerk is het

vergroten van de innovatiekracht in de sector in deze regio door goed samenwerkende, wendbare en toekomstgerichte beroepsprofessionals op te leiden. In het eerste jaar van het flankerend onderzoek naar 12 regionale kennisnetwerken in Nederland hebben we ons gericht op het vormen van een eerste beeld van de aard en de deelnemers van het netwerk, de activiteiten die erin plaatsvinden en de opbrengsten die het beoogt. Het doel ervan is niet een compleet plaatje van het netwerk schetsen, maar hoofdlijnen van de kennisinfrastructuur van het netwerk gaan zien om het met de andere kennisnetwerken die deel uitmaken van het flankerend onderzoek in samenhang te kunnen duiden.

Deelnemers: over rollen en rolopvattingen

De Westlandse OnderwijsBooST is een netwerk van studenten en docenten van opleidingen van MBO Westland (Horti Technicus en Horti Management) en de Haagse Hogeschool (Human Resource Management, Voeding & Diëtetiek, Elektrotechniek, Technische Natuurkunde en mogelijk later uitgebreid met Industriële Productontwikkeling en Data Science), drie lectoraten (Gezonde leefstijl in een stimulerende omgeving, Duurzame talentontwikkeling en Smart Sensoring Services) van de Haagse Hogeschool en Westlandse praktijkpartners behorende bij de netwerkorganisaties World Horti Center en Greenport West-Holland.

In het netwerk staan vier onderscheiden rollen centraal. Ten eerste zijn dat de hbo- en mbo-docenten (en studenten) die met elkaar in twee living labs (*Metten in de Kas* en *Eten uit de Kas*) onderwijs ontwerpen en verzorgen volgens het principe van *challenge-based learning*. Docenten van MBO Westland brengen hun onderwijservaring, praktijkkennis en expertise in het implementeren van onderwijsconcepten via hun opgedane ervaringen met onderzoekend leren in het mbo in een praktijkleeromgeving waarin het Westlandse bedrijfsleven nauw betrokken is. Ten tweede zijn dat onderzoekers van de drie lectoraten van de Haagse Hogeschool. Zij vormen het onderzoekend vermogen van dit project en bemensen voornamelijk vijf werkpakketten.

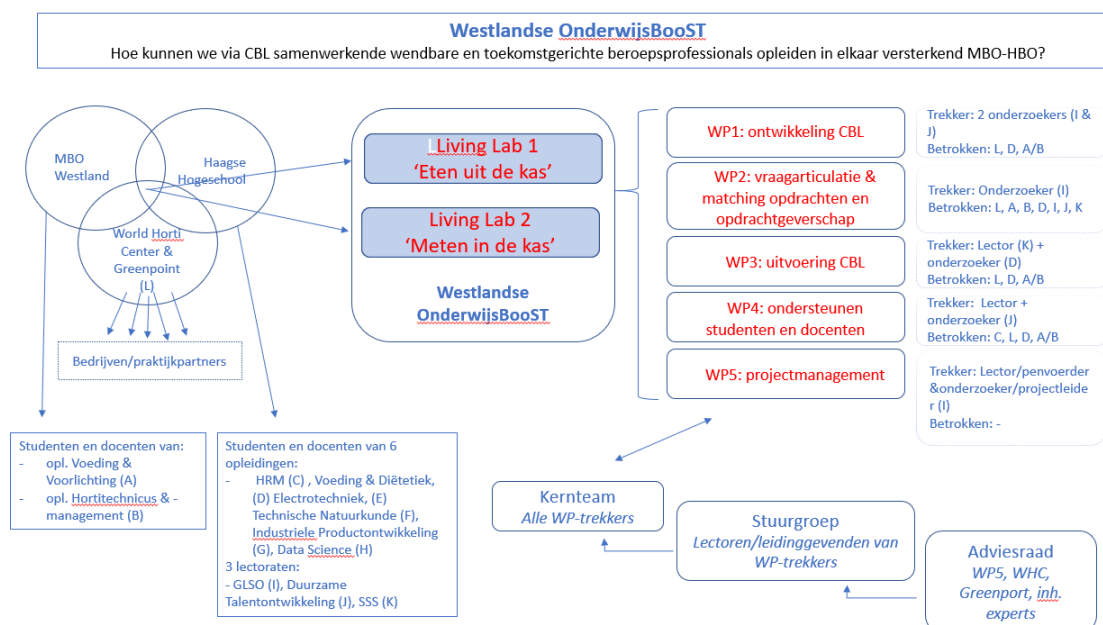
Gezamenlijk brengen zij hun kennis en expertise uit onderwijs, onderzoek en de praktijk op het gebied van ontwerpgerichte onderwijsontwikkeling, challenge-based learning, duurzame talentontwikkeling, vitaliteit, leefstijl en gezondheid en smart sensor systems in. Ten derde zijn dat medewerkers van een grote groep praktijkpartners van de netwerkorganisaties World Horti Center en Greenport West-Holland, waarmee de grenzen van de Westlandse OnderwijsBooST aan de praktijkkant ver worden opgerekt. Ieder die wil bijdragen is welkom. De rol van de World Horti Center is het samenbrengen van netwerkpartners in events en acceleratie van innovaties in het living lab en verspreiding van gegenereerde kennis. Greenport West-Holland heeft de rol om actief naar verbindingen te zoeken met stakeholders, het ontsluiten van netwerkpartners voor onderwijsontwikkeling en het meewerken in de living labs. Greenport zal tevens een actieve rol spelen in het verspreiden van de opgedane kennis in dit project. De vierde expliciet genoemde rollen zijn de leidinggevende rollen, waaronder de kernteam-, stuurgroep- en adviesgroepleden. Hun rollen lijken centraal te staan in het netwerk, omdat deze meer zijn beschreven en worden benoemd dan de andere rollen. Zo komen op deelnemersniveau vooral expertises van leidinggevendenden naar voren. Dit heeft wellicht te maken met de eerste opstartfase van het netwerk. De leiding van de werkpakketten en daarmee ook de samenstelling van het kernteam bestaat voornamelijk uit personen werkzaam bij de HHS en één persoon van MBO Westland.

Netwerk: structuur en organisatie

De Westlandse OnderwijsBoost kent een ontstaansgeschiedenis vanuit een diverse samenwerkingen tussen MBO Westland (recente fusie van drie regionale mbo-instellingen), de Haagse Hogeschool en de beide netwerkorganisaties World Horti Center en Greenport West-Holland. In living labs is door de

consortiumleden met elkaar ervaring opgedaan met innoveren in de beroepspraktijk door samen met stakeholders, docenten en studenten in de regio te werken aan innovatieve oplossingen. Vanuit positieve ervaringen in samenwerkingen en het ontwikkelen van challenge based learning (o.a. de Food Boost Challenge) is de Westlandse OnderwijsBoost geïnitieerd. In de driehoek onderwijs – onderzoek – praktijk is op basis daarvan gezamenlijk verkend op welke wijze zij toekomstige beroepsprofessionals de juiste kennis, vaardigheden en attitude duurzaam kunnen aanleren om de innovatiekracht in de regio en de sector te kunnen vergroten. Hieruit is o.a. naar voren gekomen dat gemengde teams met zowel mbo- als hbo-opgeleiden een pluspunt zijn en is ten doel gesteld de samenwerking mbo-hbo-praktijk duurzaam te verankeren in een passend en uitvoerbaar onderwijsconcept: challenge-based learning.

De centrale vraag in het netwerk is ‘Hoe kunnen we via challenge-based onderwijs samenwerkende, wendbare en toekomstgerichte beroepsprofessionals opleiden in elkaar versterkend mbo- en hbo-onderwijs? Deze en daaraan gerelateerde vraagstukken staan centraal in twee living labs. Hierin wordt door de betrokken opleidingen van beide onderwijsinstellingen onderwijs ontwikkeld en verzorgd op twee voor de regio belangrijke thema's: *Metten in de Kas* en *Eten uit de Kas*. Het is de bedoeling dat bij elke living lab minimaal zes aan de netwerkorganisaties verbonden praktijkpartners zijn betrokken. Aan het einde van het eerste projectjaar is dit echter nog niet het geval. Ten dienste van de living labs zijn vijf werkpakketten samengesteld: 1) ontwikkeling en onderzoek challenge based learning, 2) vraagarticulatie en matching opdrachten en opdrachtgeverschap, 3) uitvoering van challenge based learning, 4) onderzoek impact betrokkenheid studenten, docenten en praktijkpartners, en 5) projectmanagement. Ieder werkpakket wordt geleid door een verantwoordelijk werkpakkettrekker. Het netwerk kende een vertraagde opstart van het project, omdat een voor de opstart belangrijk lid vertrok. In het eerste projectjaar is er dan ook nog maar één gezamenlijke netwerkbijeenkomst geweest. Ondanks de vertraagde opstart en de complexiteit van het project lijken deelnemers steeds meer grip op en helderheid te krijgen over ieders én elkaars taken en rollen in het netwerk.



De dagelijkse leiding ligt bij het projectmanagement (werkpakket 5), gevormd door de projectleider en de penvoerende lector. Daarboven vormen zij samen met de werkpakkettrekkers het kernteam. De meeste werkpakkettrekkers en deelnemers in de werkpakketten zijn actief in de living labs en vaak ook betrokken bij meerdere werkpakketten, waardoor het kernteam de connectie vormt tussen de

verschillende niveaus in het netwerk. Dit is althans steeds meer de bedoeling richting het einde van het project. In deze eerste fase zijn dat nog wat meer aparte stromen. Boven het kernteam staat een stuurgroep waarin (bij)sturing op de grote lijn en de doelen plaatsvindt. Deze bestaat uit de lectoren en/of leidinggevendenden van de werkpakkettrekkers met projectmanagement (werkpakket 5). Tot slot heeft het netwerk een adviesraad, met daarin vertegenwoordigers van het World Horti Center en Greenport West-Holland en opnieuw het projectmanagement.

Activiteiten

De centrale activiteiten in het netwerk vinden plaats in de twee living labs. Daar vindt het onderwijs plaats en werken studenten, docenten en praktijkpartners aan challenges aangeleverd door de bedrijven van de netwerkorganisaties. Door het werken aan challenges is het de bedoeling dat de activiteiten in dit project niet alleen leiden tot de ontwikkeling van een onderwijsconcept, maar tegelijk tot de opbouw en versterking van een duurzaam regionaal netwerk waarin wordt samengewerkt aan complexe en uitdagende vraagstukken én waarbij studenten competenties ontwikkelen voor een leven lang leren.

Ondersteunend aan de vraagstukken in en over de living labs zijn de onderling verbonden vijf werkpakketten. Het wordt benoemd als organiserend vermogen om de living labs goed te laten functioneren. Via een iteratieve ontwerpgerichte onderzoeksaanpak. Daarin wordt gezamenlijk een leidraad ontwikkeld voor goede opdrachten en goed opdrachtgeverschap voor challenge-based learning (werkpakket 2) en wordt onderzocht hoe mbo en hbo hierin optimaal kunnen samenwerken en leren en welke rol praktijkpartners hierin kunnen vervullen.

In het eerste projectjaar heeft werkpakket 1 een belangrijke plaats. Vandaaruit wordt in beide onderwijsinstellingen gekeken naar passende onderwijselementen. Hiervoor is een co-creatiesessie gehouden met trekkers van werkpakket 1, studenten en docenten van de beide onderwijsinstellingen en de enkele netwerkpartners. Het levert aan het eind concrete handvatten voor het challenge-based onderwijs in de living labs in de vorm van intern downloadbare materialen op Research Drive.

In het eerste projectjaar zijn geen centrale kennisdelingsbijeenkomsten met alle betrokkenen/deelnemers. Bijeenkomsten zijn met het kernteam en de stuurgroep. Daar vindt onderlinge communicatie plaats en worden de plannen gemaakt.

Opbrengsten

De Westlandse OnderwijsBooST beoogt een impuls voor het beroepsonderwijs in de regio te zijn op zowel studentniveau als docent- en praktijkniveau. Op microniveau moet de opbrengst van het project een ontwerp voor challenge-based learning in de living labs zijn waarin mbo, hbo en praktijkpartners samen werken aan innovatieve oplossingen voor in de sector relevante uitdagingen. Op macroniveau wil het netwerk inzichten opdoen over hoe in deze samenwerking duurzaam samen gewerkt en geleerd kan worden. Op mesoniveau beoogt het netwerk de innovatiekracht van de regio en de sector te vergroten en verduurzamen. Opbrengsten op de drie niveaus kunnen vanwege de vertraagde start en de opzet van het project vanaf september 2024 in beeld worden gebracht.

Casebeschrijving netwerk 10 'Leren voor duurzaamheid in een regionale context'

Inleiding

Het netwerk 'Leren voor Duurzaamheid (LvD) in een regionale context', werkt in de Valleiregio samen met scholen (vmbo, havo, vwo, mbo), Wageningen University & Research (WUR), Aeres Hogeschool Wageningen (AHW) en andere regionale partners (met de ambitie om ook bedrijven en regionale overheden te betrekken in deze samenwerking).

Het netwerk wil de regionale samenwerking binnen LvD verder onderbouwen en ontwikkelen en gebruikt hierbij de Whole School(/Region) Approach (Wals, 2019). Zij richten zich op het empirisch onderzoeken wat leerlingen/studenten nodig hebben aan duurzaamheidscompetenties en wat dit vraagt van docenten en leeromgevingen. De focus ligt nadrukkelijk op regionale innovatie en transitie: actieve doorontwikkeling van het regionale netwerk rondom LvD, het opbouwen van competenties van betrokkenen en een zoektocht naar hoe lokale initiatieven kunnen uitgroeien tot succesvolle, gewortelde, toekomstbestendige regionale samenwerkingen. Hun doel is om deze aanpak zowel binnen als buiten het consortium in de hele regio te implementeren.

Netwerk

Het netwerk bouwt organisatorisch voort op een bestaande samenwerking in de Valleiregio. De deelnemende universiteit en hogeschool kennen een lange samenwerking in diverse onderzoeksprojecten, waarin veelal scholen van de Valleiregio participeren. In het netwerk sluit een scholennetwerk aan met tien vo-scholen. In de aanvraag werd aangegeven dat het netwerk de wens had om naast de deelname van havo/vwo uit te breiden met betrokkenheid van de vmbo-scholen. Daarnaast is er een bestaande samenwerking tussen regionale overheden, ondernemers en onderwijs- en kennisinstellingen. Zij werken samen als economische topregio (Gelderse Onderwijsvallei en Onderwijsregio Food Valley) door het creëren van een hoogwaardig vestigingsklimaat, een optimale leefomgeving en gezamenlijke projecten op het gebied van bijvoorbeeld circulaire economie, mobiliteit, werkgelegenheid, energietransitie of voedselvisie. Het netwerk heeft ook een samenwerking tussen de universiteit, hogeschool en de vo- en mbo-scholen door samenwerking met leerlingen en studenten bij opdrachten van bedrijven (regiëren, werkplekleren, onderzoekend leren voor duurzame ontwikkeling), opleiding/professionalisering van docenten in dat verband en ontwikkeling van een onderzoekscultuur in vo- en mbo-scholen.

Vier scholen (drie vo en één mbo) geven elk een eigen LvD lab vorm waarin ze onderzoekend werken aan een door hen gekozen vraagstuk en daarbij regionale (werkveld)partners betrekken. Twee schoolbegeleiders begeleiden beiden twee labs. Zij begeleiden all around, zoals het netwerk het zelf noemt: op de inhoud en op het proces. De schoolbegeleiders hebben ook een aantal sparringpartners waarmee ze bespreken hoe ze hun alignment binnen de school op orde krijgen of hoe ze de schoolleiders in de loop houden.

De binnenkring bestaat uit de projectleider, (docent)onderzoekers, schoolbegeleiders en experts (vanuit de universiteit en hogeschool). Daaromheen bestaat een buitenkring, bestaande uit regionale en landelijke partners, waaronder scholen uit het Food Valley scholen-netwerk, scholen daarbuiten en andere partners. De buitenkring speelt een belangrijke rol, namelijk een kritische vriend voor de binnenkring en helpen in het verder verspreiden van de bevindingen van het netwerk in de regio en daarbuiten. Het netwerk gaf in een interview (voor dit flankerend onderzoek) aan dat de bemensing voor de buitenkring groter mag, om zo wisselingen en uitval te kunnen opvangen in bijvoorbeeld de

binnenkring. Zo kan, als er een school met betrokken partners uit de binnenkring door omstandigheden uitvalt gedurende het project eventueel een school uit de buitenkring doorschuiven naar de binnenkring. Doordat zowel docentonderzoekers als leidinggevend in de scholen betrokken zijn bij het netwerk, verwacht het netwerk mogelijke personele wisselingen te kunnen opvangen.

Naast de formele binnenkring heeft het netwerk ook een informele binnenkring, waar docentonderzoekers elkaar spontaan opzoeken. Dat dit informele contact er snel is, komt omdat het netwerk een bestaand netwerk is: mensen kennen elkaar al goed, scholen hebben al met elkaar samengewerkt. Het nieuwe van dit netwerk is dat zij nu meer empirisch onderbouwd werken aan LvD.

De projectleider stuurt samen met twee onderzoekers het project organisatorisch en inhoudelijk aan. Het netwerk heeft ook een buitenkring. Hierin zitten regionale en landelijke partners (scholen en andere partners).

Deelnemers

In het hart van het netwerk gaat het om vier deelnemende scholen waarin een lab is opgericht om te werken aan LvD. Dat dit een 'lab' heet is nog niet bij alle betrokken docenten bekend. De scholen hebben zich gecommitteerd aan het project en tonen betrokkenheid bij innovatie en onderzoek, hoewel er binnen de scholen nog volop ruimte is voor verdere professionalisering op deze gebieden. De docentonderzoekers werken vanuit een rol als onderzoekende innovatoren van leren, die actief in hun eigen context aan het werk gaan en daarbij andere belanghebbenden betrekken. Leidinggevend van de scholen gaven commitment aan en voor het netwerk en zijn steeds betrokken in de verkenningen voor de aanvraag. Tegelijkertijd is er binnen de scholen veel wisseling onder leidinggevend, wat het uitdagend maakt om het momentum vast te houden en iedereen betrokken te houden.

De deelnemers van het netwerk geven zelf aan inhoudelijke expertise te hebben op (leren voor) duurzaamheid, transitie, samenwerking in teams en in regio's en participatief praktijk(gericht)onderzoek. De projectleiding vult aan dat deze expertise er in verschillende mate is en dat er veel ruimte voor verdere ontwikkeling is. Uit een vragenlijst onder de deelnemers zien wij ook dat er meerdere expertises in het netwerk aanwezig zijn. Dit betreft inhoudelijk: ecologie, water, milieuvraagstukken, duurzaamheid, religie, filosofie en wereldburgerschap. In het netwerk is een stevige basis in bètavakken zoals natuurkunde en chemie WO. Daarnaast is er ook expertise op meer onderwijskundige zaken als: leren, ontwikkelen, onderzoeken en onderwijsinnovatie, didactiek, pedagogiek, en hoe je complexe onderwerpen zoals duurzaamheid en klimaat bezorgdheden kunt onderwijzen. Bovendien is er expertise op samenwerking tussen (rollen van) praktijkprofessionals en onderzoekers maar ook inter- en intra persoonlijk samen onderzoekend werken in werkpraktijken in consortia, samenwerking aan complexe vraagstukken en leiderschap in groepen. De onderzoekers zijn daarnaast actief in internationale netwerken, waaruit zij ook expertise halen.

De deelnemers hebben een gedeelde motivatie om duurzaamheid te integreren in het onderwijs en de regio. Het netwerk streeft ernaar om deze initiatieven robuust en duurzaam te maken zodat ze niet afhankelijk zijn van individuele personen. Andere scholen zien hun kans om door middel van deelname aan dit netwerk LvD verder uit te diepen. Daarnaast hebben scholen ervaring met versnipperde initiatieven en streven ze ernaar om dit groter en langduriger aan te pakken. Daar zijn ze nog niet, in de school moet dit eerst voor elkaar zijn. Het streven is om docenten de ruimte en tijd te geven om hun rol als onderzoeker en innovator op te pakken, met intensieve begeleiding in het beginstadium en tijdens cruciale moment in het project.

De deelnemers praten nog vooral over de inhoud van het netwerk, namelijk LvD, en nog minder over de samenwerkingen in het project. Ze geven aan dat dit komt omdat iedereen graag concreet aan de slag gaat. Hoe dat met elkaar gedaan kan worden in een fijne samenwerking wordt nog ervaren als een lastig onderwerp om onder de aandacht te brengen. Tegelijkertijd is samenwerking een belangrijk onderwerp in de binnenkring, net zoals verwachtingen uitspreken en daaraan (blijven) werken. De projectleiding geeft tijdens het startinterview aan dat ze hopen dat de deelnemers van het netwerk hetzelfde beeld hebben van het netwerk als dat de projectleiding dat heeft, maar dat zij dit niet weten.

Activiteiten

Het netwerk benut kennis om te leren over duurzaamheid. Zo geven zij in de NRO-aanvraag *Regionale Kennisnetwerken* aan zes uitgangspunten te onderscheiden, waarin zij Wals (2019) volgen, als basis voor de beoogde onderwijsontwikkeling. Zo zien zij LvD als:

- 'relevant': omdat het verbindingen legt met echte vraagstukken, de gemeenschap en de leefwereld;
- 'responsive': flexibel omgaan met de dynamische werkelijkheid;
- 'responsible': richten op verantwoordelijkheid bij te dragen aan een leefbare toekomst;
- 're-imaginative': alternatieve en hoopvolle toekomst bedenken;
- 'relational': diepere verbindingen met mensen, dieren, materialen en plekken leggen;
- 'reflexive': reflecterend leren en ontwikkelen in de constante zoektocht naar duurzaamheid.

Er zijn nog geen uitspraken over kennisontwikkeling of –deling vanuit het netwerk.

Wat betreft de frequentie van samenkomen, komt de binnenkring 8 keer per jaar bijeen. De binnenkring werkt om de 6-8 weken een dag samen aan het project volgens de principes van participatief (actie)onderzoek. De buitenkring komt 2 keer per jaar bijeen. De leden van de buitenkring stellen dan kritische opbouwende vragen aan het netwerk. In de aanvraag worden bovendien behangrolessies/tijdlijninterviews en jaarlijkse diepte-interviews per lab genoemd. De schoolbegeleiders komen samen met de LvD labs op basis van de vragen en agenda's van de labs. Per lab verschilt het hoe vaak ze bij elkaar komen.

Het netwerk heeft daarnaast evaluatiebijeenkomsten waarin ze bespreken hoe de samenwerking verloopt, wat goed gaat en wat er beter kan. Zij analyseren dan bijvoorbeeld ook tussentijdse analyses van gegevens uit de labs. Tijdens de evaluatiebijeenkomst van 20 juni 2024 werd besproken dat er een prettige sfeer en cultuur heerst en dat collega's openstaan voor een dialoog. De deelnemers ervaren dat de samenwerking inspiratie, nieuwe ideeën en energie geeft. Ze merken dat als ze ervaringen blijven uitwisselen er 'echt' iets begint te ontstaan in het netwerk. Wat ze volgens zichzelf meer mogen doen is het naar buiten treden met het onderzoek en meer op de inhoud en diepte aanscherpen. Ze vinden dat ze ook meer beeldende onderzoekstools kunnen verkennen, niet alleen talige onderzoekstools. Daarnaast willen ze meer regionale partners opzoeken. Tijdsbewaking is een belangrijk punt, ze willen efficiënt de tijd benutten. Daarnaast willen ze activerende werkvormen gebruiken. Punten die volgens het netwerk verbeterd kunnen worden zijn: minder gericht zijn op het eigen proces en zorgen voor meer diepgang in gesprekken in verschillende settings.

Elk lab plant en organiseert de eigen experimenten en bedenkt wie ze daarbij betrekken. De activiteiten van twee van de labs richten zich op leren voor duurzaamheid in samenwerking met het werkveld. Het ene lab heeft zich verbonden met allerlei praktijkopleiders waar studenten aan de slag mogen

(zorginstelling, kaaswinkel). Dit is volgens de binnenkring nog wel wat ongeleid, er is nog niet een samenhangend geheel in het lab. Bij het andere lab zijn ze veel bezig geweest met het thema burgerschap en zijn ze gaan samenwerken met een zorginstelling in de buurt. Ze experimenteren met het loslaten van studenten: studenten gaan zelf met zaken aan de slag in het zorgcentrum. Bij de twee andere labs zien we dat ze in de opstartfase zitten. Dit kwam door veel personele wisselingen, een nieuwe docentonderzoeker die daardoor nog niet bekend is met het onderwerp van het netwerk en andere prioriteiten.

Opbrengsten

Het netwerk geeft in de aanvraag aan ontwikkelingen op micro-, meso- en macroniveau te beogen. Zo beoogt het netwerk de opbrengsten te gebruiken om de Valleiregio verder ontwikkelen als regionale *'ecology of learning'* middels de *whole region approach* als wenkend perspectief, dat ook buiten het huidige consortium navolging moet vinden. De samenwerking tussen bedrijven en andere externe partners is hierbij essentieel, evenals het structureel betrekken van deze partners bij het onderwijs. De bredere doelstelling is om deze aanpak niet alleen binnen het huidige consortium, maar ook in de gehele regio te implementeren.

Daarnaast wil het netwerk operationeel zicht krijgen op duurzaamheidscompetenties, die hanteerbaar zijn voor scholen en partners. Daarnaast wil het netwerk onderbouwde hands-on didactische interventies, tools en ontwerpen van leeromgevingen die (samenwerken aan) de ontwikkeling van LvD in de regio bevorderen.

Het netwerk geeft in de aanvraag aan dat ze de volgende opbrengst beogen: een publicatie voor een breed publiek; twee blogs/podcast gericht op professionals geïnteresseerd in regionaal leren en innoveren voor duurzaamheid; een professionele publicatie over een of meer beproefde tools voor het (door)ontwikkelen van LvD; een wetenschappelijk artikel voor onderzoekend werken in regionale research practice partnerships als motor voor doorontwikkeling van (de didactiek van) LvD; een conference paper met twee bijdragen als opmaat naar een wetenschappelijk artikel; een eindrapport; en overige output o.a hands-on didactische interventies, tools en ontwerpen.

Uit de korte voorgeschiedenis van het traject (jaar 0) zien wij vooralsnog geen van deze opbrengsten. Wel heeft het netwerk in september '24 een publicatie met informatie over hun project gepubliceerd in het magazine van12tot18.

Het netwerk wil benadrukken dat gezien het karakter van dit onderzoeks- en transitie/professionaliseringsproject het sterk contextspecifiek is. Het is gericht op de ontwikkeling van de scholen, afzonderlijke labs zijn en daarmee niet zomaar geschikt zijn voor hergebruik buiten deze context(en). Hoewel het project contextspecifiek is, wordt (geanonimiseerde) data gebruikt voor publicaties om de resultaten breder te delen.

Casebeschrijving netwerk 11 'Student agency – change labs'

Inleiding

In het eerste jaar van het flankerend onderzoek naar 12 regionale kennisnetwerken in Nederland hebben we ons gericht op het vormen van een eerste beeld van de aard en deelnemers van het netwerk, de activiteiten die erin plaatsvinden en de opbrengsten die het beoogt. Het doel ervan is de

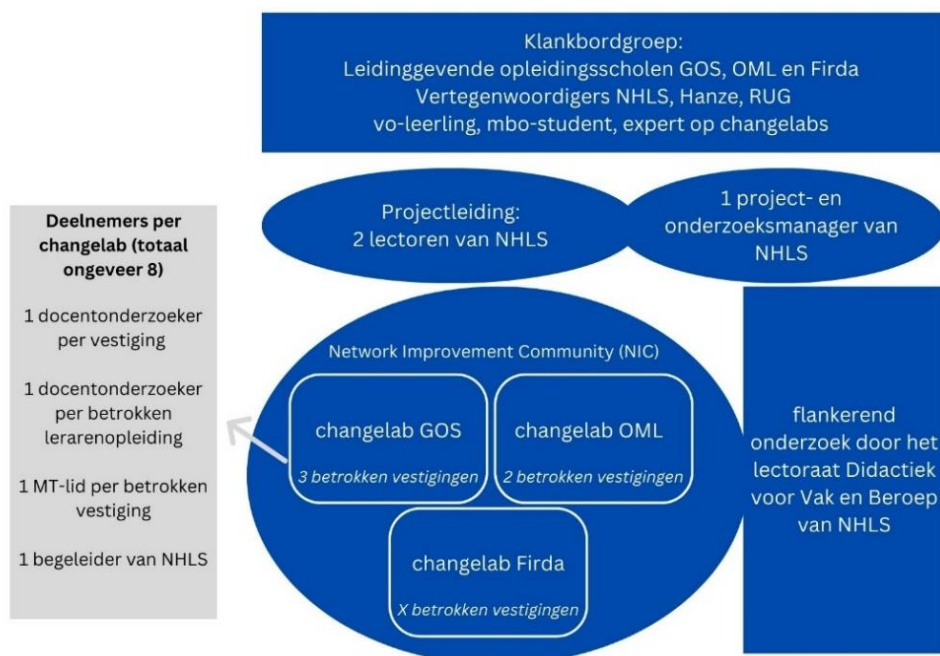
hoofdpijnen van het netwerk te gaan zien om het met de andere kennisnetwerken die deel uitmaken van het flankerend onderzoek in samenhang te kunnen duiden. Dit casereport is gebaseerd op de verzamelde data in de periode tussen juni 2023 en juli 2024.

Het kennisnetwerk 'Student agency-change labs' is verbonden aan de noordelijke regio en richt zich op het stimuleren van student agency bij vo-leerlingen en mbo-studenten. Overkoepelend doel van dit kennisnetwerk is om kansengelijkheid te stimuleren door leerlingen en studenten te ondersteunen bij het zien en nemen van eigen regie (student agency).

Netwerk: structuur en organisatie

In het regionale kennisnetwerk in de noordelijke regio wordt samengewerkt door vertegenwoordigers van drie opleidingsscholen en lerarenopleidingen. De lerarenopleidingen zijn van NHL Stenden (NHLS), Hanzehogeschool en Rijksuniversiteit Groningen (RUG), de drie opleidingsscholen zijn Groninger Opleidingsschool (GOS), Opleidingsschool Ommelanden (OML) en Firda. In dit netwerk zijn drie vo-vestigingen van Openbaar Onderwijs Groningen (OOG), twee van OML en de opleidingsschool van Firda betrokken.

De drie opleidingsscholen werken met elkaar samen in een zogenoemde Networked Improvement Community (NIC). In een NIC delen de deelnemers een specifiek praktijkprobleem, onderzoeken dit en wisselen daarbij hun kennis en ervaringen uit. De projectleiding van het netwerk bestaat uit twee lectoren van de NHLS. Daarnaast is een project- en onderzoeksmanager vanuit NHLS betrokken. De sturing van het project en de implementatie van inzichten vindt plaats in samenwerking tussen de projectleiding en de klankbordgroep. Flankerend wordt de ontwikkeling in de samenwerking door het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep van NHLS onderzocht evenals de doorwerking ervan op leercultuur en student agency.



Bron: NRO Aanvraagformulier van het kennisnetwerk zelf

Binnen dit netwerk onderzoekt elke opleidingsschool (GOS, OML en Firda) via de change lab-methodiek van Engeström (2001) hoe zij een leercultuur kunnen bevorderen waarin leerlingen/studenten meer regie hebben (student agency). Een change lab is een professionele leergemeenschap waarin (in dit netwerk) stakeholders van een opleidingsschool een probleem of een ambitie analyseren, gebruikmakend van bestaande inzichten. Ze ontwikkelen en testen nieuwe concepten en werkwijzen, die bij succes worden geïmplementeerd. Elke opleidingsschool heeft een change lab met vertegenwoordigers samengesteld en wordt begeleid door één van de twee betrokken trainer-adviseurs van NHLS. Een change lab bestaat uit ongeveer acht tot tien deelnemers:

- een onderzoekende docent/onderzoeksbegeleider per betrokken vestiging van de opleidingsschool);
- één MT-lid per betrokken vestiging;
- een docent-onderzoeker vanuit de lerarenopleiding NHLS, de RUG en Hanze.

De drie change labs werken voornamelijk binnen hun eigen groep samen, maar gezamenlijk vormen ze het NIC. Binnen het NIC wordt de kennis uitgewisseld, waardoor van elkaar geleerd wordt. Hierbij is student agency het overkoepelende thema dat speelt in de scholen. Scholen in de noordelijke regio staan voor de opgave om alle vo-leerlingen en mbo-studenten gelijke kansen te bieden. In de omgeving zijn zorgen om armoede en criminaliteit. Kansengelijkheid kan gestimuleerd worden door leerlingen en studenten te ondersteunen bij het zien en nemen van eigen regie en bij het daardoor in beweging komen (student agency). De drie change labs hebben elk hun eigen focus, passend bij de deelnemende scholen, binnen het thema student agency. Deze focus hebben zij gedurende het eerste jaar opgesteld, aangepast of aangescherpt. De change labs zijn op zoek naar hun eigen 'object' in de context van student agency. Daarnaast wordt in de NIC onderzocht hoe betrokkenen andere manieren van leren en ontwikkelen op het thema student agency ontwikkelen (leercultuur).

De duurzaamheid van de change labs is geborgd in de lange traditie van samenwerking in de noordelijke regio. Twee van de drie betrokken opleidingsscholen werken sinds september 2020 met zogenaamde slimme verbindingen, waarbij studentleren, leraren, lerarenopleiders, en onderzoekers van het lectoraat van NHLS samenwerken op een didactisch ontwikkelthema van de school. In het najaar 2021 is ook een pilot change labs gestart en de ervaringen waren dat de methodiek veel potentie lijkt te hebben, intensief is en dat er voldoende tijd voor genomen en ingeroosterd dient te worden. De derde opleidingsschool (OML) heeft zich bij het netwerk aangesloten vanwege de wens om meer ervaring op te doen met onderzoeksmatig werken. Daarnaast werken de opleidingsscholen en de lerarenopleidingen al lange tijd samen in bijeenkomsten met een mini-conferentiekarakter.

Deelnemers: over kenmerken, rollen en rolopvattingen

In de SNA-vragenlijst hebben we informatie verzameld over de netwerkdeelnemers uit de drie change labs. Deze netwerkdeelnemers hebben gemiddeld meer dan 15 jaar ervaring in het onderwijs en alle deelnemers hebben meer dan 5 jaar onderwijservaring. In de change labs heeft 60% van de deelnemers een universitaire opleiding, 18% een hbo-opleiding, 5% een PhD en 14% een ander opleidingsniveau (exclusief mbo). Eén derde van de change lab-deelnemers is vanaf de voorbereiding van de NRO-aanvraag aangesloten bij het netwerk; voor iets meer dan de helft geldt dat zij vanaf de start van het project in september 2023 zijn aangesloten; tot slot is 14% in de loop van het project aangehaakt. Bij alle drie de change labs zijn in het eerste jaar docenten vertrokken en (worden) vervangen. Bij change lab GOS was het verloop het grootst; hier vonden de meeste wisselingen plaats, ook onder teamleiders en programmamanagers. Het was aanvankelijk de bedoeling dat de samenstelling van deze change labs de komende jaren hetzelfde blijft.

Uit de SNA-vragenlijst die in jaar 1 werd uitgezet door het netwerk bleek dat in het mbo-netwerk twee netwerkleiden centraal staan en er een hoge frequentie van samenwerking is. De vo-netwerken zijn groter en binnen één van de change labs lijkt het dat drie personen iets meer aan de rand van de groep staan. Verder is er hier sprake van een sterk verbonden kern met veel onderlinge verbindingen, zowel intern als extern. Binnen het andere vo-netwerk lijkt sprake te zijn van een opsplitsing in twee subgroepen, waarschijnlijk gekoppeld aan de twee deelnemende vo-vestigingen van losstaande schoolbesturen. Dit change lab heeft daarnaast te maken met veranderingen in de samenstelling van netwerkdeelnemers, wat continuïteit belemmert.

De projectleiders zijn specifiek benieuwd naar de meerwaarde van de vo-mbo samenwerking. Bij Firda (mbo) waren ze al eerder bezig met het concept student agency en wordt al gewerkt in change labs op andere plekken. De netwerkdeelnemers in vo-change labs hadden bij aanvang al enige ervaring (GOS twee jaar), of nog geen ervaring (OML). Daarnaast zijn de personen in het mbo volgens de projectleiders over het algemeen 'ontwikkeldericht'.

Wat betreft olievlekwerking van kennis in de scholen werd tijdens de NIC-bijeenkomsten meerdere keren opgemerkt dat het moeilijk is om sommige collega-docenten van de vo-scholen (buiten de change labs) bij dit project te betrekken. Eén van de oorzaken die werd genoemd is ruis en afleiding op de scholen. Daarnaast werd in een reflectiegesprek van een van de change labs de conclusie getrokken dat een zo'n cultuurverandering tijd vergt, dat het belangrijk is klein te beginnen en dat men gaandeweg, met behulp van andere enthousiaste collega's, meer collega's kan betrekken. Een opmerking van de projectleiders was hierbij: "Lukt het om schuring om te zetten in nieuwe ontwikkeling?"

De change labs worden begeleid door één van de twee begeleiders van NHLS met ruime onderwijs- en begeleidingservaring. De twee vo-opleidingsscholen hebben dezelfde begeleider. De begeleiding van de change labs bestaat uit: organiseren van bijeenkomsten, bewegen naar de volgende fase, inzichten expliciteren gezamenlijkheid bevorderen, kritische ruimte geven, opvattingen delen en de dialoog stimuleren.

De twee lectoren die fungeren als projectleiding hebben veel ervaring met betrekking tot het thema en het doen van ontwerp- en onderzoeksonderzoek en de verbinding leggen tussen onderzoek en praktijk. Hun expertise ligt onder andere op onderwerpen als docentprofessionalisering, Lesson-Study, leven lang leren en beroepsgerichte didactiek. Beiden hebben ook ervaring als docent in het voortgezet onderwijs. Ook hebben de projectleiders al eerder ervaring opgedaan met de change lab-methodiek, en hebben op bepaalde punten hun eigen draai hieraan gegeven.

De dagelijkse project- en onderzoeksmanager vanuit de NHLS zorgt dat alle NIC-, change lab-activiteiten en onderzoeksprocessen verlopen zoals bedoeld en maakt roostering en agenda's voor de NIC- en klankbordgroepmeetings. De projectmanager heeft een halve dag in de week tijd voor dit project.

De projectleiding en project- en onderzoeksmanager organiseren reflectiebijeenkomsten met en voor de twee begeleiders van de change labs. Zij hebben de volgens hen interessante taak om de change lab-begeleiders te begeleiden. Tijdens deze sessies wordt besproken wat goed verloopt en waar verbeterpunten liggen in de begeleiding van de change labs. Omdat de change labs zelf de agency hebben, is het voor de begeleiders belangrijk om een balans te vinden tussen sturen en loslaten.

Flankerend wordt onder leiding van de twee lectoren (projectleiders) door een docent-onderzoeker vanuit de onderzoeksgroep Didactiek voor Vak en Beroep van NHLs de ontwikkeling in de change labs onderzocht, evenals de doorwerking ervan op de leercultuur en student agency. Dit jaar is daarnaast intensief samengewerkt met een onderzoeker van de RUG, die gespecialiseerd is in een van de onderzoeksactiviteiten die het netwerk uitvoert: de SNA. De onderzoeker van de RUG is betrokken bij het ontwikkelen en uitvoeren van de SNA in de change labs, die één keer per jaar wordt afgenomen. De SNA is onder begeleiding van de onderzoeker uitgevoerd door tweedejaars bachelor studenten van de opleiding Sociologie.

Tot slot bestaat de klankbordgroep uit de leidinggevendenden van de drie opleidingsscholen, vertegenwoordigers van de lerarenopleidingen (inclusief de projectleiding) en nog geen vertegenwoordigers van vo-leerlingen en mbo-studenten. Voor de bewaking van de uitvoering van de change labs is een expert aangesloten.

Activiteiten

Centraal in het netwerk staan de change labs waarin ontwikkeling centraal staat. Reflecteren op het ontwikkel- en onderzoeksproces is expliciet onderdeel van een change lab en geeft zicht op de leercultuur die zich in de change lab ontwikkelt. Binnen de change labs wordt expansief geleerd en gewerkt (Engeström, 2001): afvraagfase – analyseren – bedenken en ontwerpen van nieuwe oplossingen – uitproberen – implementeren – reflecteren – fijnslijpen.

Het eerste jaar bestaat uit zes begeleide sessies van twee uur per change lab. Tussentijds komt een change lab naar bevind van zaken bij elkaar. Voor één van de netwerken is één keer per zes weken twee uur overleggen onvoldoende om diepgaand over onderwijsinhoud te spreken. Wij hebben op dit moment minder zicht op hoe vaak dit precies heeft plaatsgevonden en of hierin tussen de change labs verschillen zitten.

Daarnaast komen het NIC (de drie change labs), de klankbordgroep en projectleiding twee dagdelen per jaar samen als een ‘praktisch-wetenschappelijke’ gemeenschap. In het eerste jaar hebben drie gezamenlijke bijeenkomsten plaatsgevonden (en wij zijn bij alle drie aanwezig geweest, waarvan de eerste een opstartbijeenkomst was). De projectleiders en programmamanager bereiden deze dag samen voor en leiden de bijeenkomst. De projectleiding neemt tijdens de bijeenkomsten een motiverende en geruststellende houding aan naar de change labs: “*denken in kleine stapjes*.” Een deel van de change lab-deelnemers kan bij deze bijeenkomsten aanwezig zijn, maar het representeert niet alle deelnemers.

De gezamenlijke bijeenkomsten zijn veelzijdig en bestaan uit de volgende onderdelen:

1. Ervaringen en kennis die is opgedaan in de eigen contexten wordt met elkaar gedeeld over de change labs heen. De aard van activiteiten is ontwerpgericht. In dit eerste jaar stond het ontrafelen/definiëren/analyseren van de thema's *student agency* en *lerende schoolcultuur* centraal en daarnaast de methodiek *change labs*.
2. Tijdens deze gezamenlijke bijeenkomsten gaan de drie change labs ook uiteen om met elkaar te reflecteren op het afgelopen half jaar, aan de hand van de hierboven genoemde cyclus van expansief leren. Deze gesprekken worden opgenomen en hier wordt een gespreksanalyse van gemaakt voor het flankerend onderzoek door het kennisnetwerk. Op deze momenten reflecteert de klankbordgroep ook met elkaar.
3. Er wordt aandacht besteed aan kennisbenutting door het uitnodigen van inhoudelijk (externe) sprekers. Er zijn meerdere presentaties gegeven over het begrip student agency en het werken

in change labs. Bijvoorbeeld door Prof. Monique Volman, zij richt zich op initiatieven die agency van jongeren bevordert met het ook op kansengelijkheid en zij ging in gesprek met de change labs.

De onderzoekers hebben de bijeenkomsten bijgewoond en hu eigen indrukken van de samenwerking gevormd. Tijdens de bijeenkomsten lijkt de sfeer open en geanimeerd en komen al de doelen van het samenkomen expliciet aan bod. Aanwezigen leggen aan elkaar dilemma's en vragen voor. Deelnemers gaan op een interactieve manier met elkaar in gesprek over de thema's student agency en leercultuur, en over de werkwijze van een change labs.

Daarnaast is een SNA-vragenlijst afgenomen bij alle deelnemers in de drie change labs (dus niet bij de projectleiding, klankbörgroep, begeleiders). Het instrument is ontwikkeld in samenwerking met de RUG en afgenomen in samenwerking met bachelor studenten. Op deze manier is de ontwikkeling van een leercultuur gericht op student agency op de scholen in kaart gebracht.¹ De eerste resultaten en inzichten uit de SNA zijn tijdens de laatste gezamenlijke bijeenkomst (juni 2024) gepresenteerd aan de change labs.

Kennisdeling door het kennisnetwerk naar buiten toe vindt plaats via bijeenkomsten met een mini-conferentiekarakter. Daarnaast worden niet direct betrokken lerarenopleiders en leraren in opleidings- en stagescholen op de hoogte gehouden en geïnspireerd via bestaande nieuwsbrieven van academies, kenniscafés van opleidingsscholen en het praktijkbureau en het lectoraat magazine Didactiek voor Vak en Beroep. Ook worden inzichten verspreid in de Noordelijke Educatieve Alliantie waarin professionaliseren van leraren en leercultuur op scholen een belangrijk thema is. Buiten de regio wordt bijgedragen aan de VELON-conferentie, ORD en Research ED.

Opbrengsten

De beoogde opbrengsten van het kennisnetwerk hebben betrekking op inzichten opdoen over de change lab-methodiek en daarnaast het ontwikkelen van een leercultuur gericht op het bevorderen van student agency van leerlingen en studenten. De projectleiders zijn geïnteresseerd in het proces van kennisdeling en willen ontwikkeling stimuleren. Ze streven ernaar een rapport/boekje op te leveren met de werkzame mechanismen. De change lab methodiek is gericht op ontwikkeling, waarbij concepten en werkwijzen ontwikkeld worden.

In het eerste jaar hebben de change lab-bijeenkomsten zich gericht op de fasen van questioning en analyzing. Het tweede jaar zal het accent liggen op uitvoeren en evalueren. Tijdens de laatste bijeenkomst van één van de change labs (waarbij wij aanwezig waren) is gevraagd per vo-school hoe ver zij zijn gekomen in de cyclus van expansief leren na het eerste jaar: twee vo-scholen zijn aan het eind van het jaar toegekomen aan de fases analyseren/bedenken/ontwerpen (tot en met fase 3) en één vo-school is tot en met de fase uitproberen (fase 4) gekomen. Tijdens de twee klankbörgroep-reflectiemomenten zijn dilemma's in het werken met change labs en praktijkonderzoek in de school besproken. In februari 2023 spraken zij ten eerste over algemene dilemma's rondom de change lab-methodiek: gepersonaliseerd leren versus collectieve ambities (studentonderzoek), verhouding sturing (als leidinggevende) en loslaten van change labs, voorkomen van 'eilandjes' met de change labs en het

¹ Ons flankerend onderzoek naar de regionale kennisnetwerken voert ook ieder jaar een SNA uit. Om de deelnemers niet extra te belasten, zijn we dit jaar samen opgetrokken met dit regionale kennisnetwerk. Wij hebben onze eigen vragen kunnen toevoegen aan de vragenlijst van het netwerk.. Hierover hebben we overleg gehad met de projectleiding en onderzoeker van de RUG.

belang van teacher agency (voordat je begint met student agency). Ten tweede stelde de klankbordgroep dilemma's vast per change lab aan het eind van het eerste jaar (juni 2024). De klankbordgroep verheldert deze dilemma's en bedenkt samen mogelijk oplossingen.

Casebeschrijving netwerk 12 'Professionele leerculturen in grootstedelijke context'

Inleiding

Het netwerk 'Werken aan professionele leerculturen in scholen als gezamenlijke opdracht en verantwoordelijkheid - een wicked problem in de grootstedelijke context' richt zich op het versterken van professionele leerculturen in scholen. Het netwerk werkt aan de uitdaging om het eigenaarschap van professionalisering binnen scholen te verbreden, zodat dit niet alleen vanuit bestuurders en schoolleiders wordt aangestuurd, maar ook door leraren en andere betrokkenen. De reden hiervoor is dat eenzijdige sturing vaak leidt tot weinig betrokkenheid van mensen in de lagen 'daaronder'. Om dit te doorbreken, zoekt het netwerk naar manieren om collectief eigenaarschap te stimuleren. Dit gebeurt via een systematische insteek, waarin alle actoren – van bestuurders en schoolleiders tot leraren en externe partners – samenwerken om nieuwe, duurzame werkpatronen te ontwikkelen.

Netwerk

Het netwerk komt voort uit een sinds 2016 bestaande samenwerking tussen schoolbesturen voor primair (po) en voortgezet onderwijs (vo) en verschillende kennisinstellingen in een grootstedelijke context. Deze samenwerking is opgezet vanuit de gezamenlijke behoefte om de onderwijskwaliteit te verbeteren, met name door het aantrekken en behouden van leraren.

In de NRO-aanvraag: *Regionale Kennisnetwerken* werd aangegeven dat de aanpak van het aanbod rondom professionalisering en loopbaanontwikkeling nog weinig systemisch is. In het startinterview werd aangegeven dat er nog weinig sprake is van collectieve gerichtheid op de professionalisering van leraren binnen een school; er is een hiërarchie waarin de bovenlaag de professionalisering op de laag daaronder stuurt (bestuurders sturen op de professionalisering van schoolleiders en deze schoolleiders sturen weer op de professionalisering van de leraren binnen hun school). In een voorbereidingsgroep met lerarenopleiders, projectleiders, leraren, bestuurders en onderzoekers is het vraagstuk van het huidige netwerk uitgewerkt. Omdat in het huidige netwerk slechts een deel van de scholen van de grotere samenwerking participeren, is de wens dit grotere netwerk te voeden met kennis en inzichten uit het huidige project. De onderzoeksvraag van dit netwerk luidt: 'Hoe kan een systemische benadering van een professionele cultuur in scholen zodanig vorm krijgen dat eenrichtings sturingsrelaties doorbroken worden en collectief eigenaarschap versterkt wordt, en welke onderliggende mechanismen spelen hierbij een rol?'

Binnen dit netwerk participeren zes scholen (3 po en 3 vo). Op elk van deze scholen is een casuswerkgroep ingericht van 5-6 deelnemers. De casuswerkgroep bestaat uit een gemende groep van leraren, schoolleiders, bestuurders en andere relevante actoren. Per school kan deze samenstelling verschillen. De kernvraag voor alle casuswerkgroepen is hoe professionalisering vorm kan krijgen vanuit gedeeld eigenaarschap en zonder eenzijdige top-down sturing. Elke casuswerkgroep werkt aan een thema dat als gedeeld en urgent wordt ervaren binnen de school, zoals betrokkenheid van leerlingen post corona of whole child development. De casuswerkgroep betreft het hele schoolteam waar het onderdeel van is. De casuswerkgroep fungeert als *boundary object* tussen de verschillende hiërarchische lagen van de school. In een interview geeft de projectleider aan dat het voor de casuswerkgroepen nog wennen is, met name het leren afstand nemen en met een metablik te kijken. Het is ons onbekend of dit

voor alle leden van de werkgroep geldt. De casuswerkgroepen worden begeleid door een interne onderzoeks-docent en externe onderzoeker. Deze onderzoekers ondersteunen de werkgroepen bij een participatief actieonderzoek, waarin bestaande patronen in de school worden onderzocht, nieuwe werkwijzen worden verkend en duurzame implementatie van verbeteringen worden nagestreefd.

Naast de casuswerkgroepen, is er een cross-case onderzoeksgroep opgezet waarin naast de 6 interne onderzoekers en de 6 externe onderzoekers, nog 2 hoofdonderzoekers (zijn ook projectleider en projectcoördinator) en 3 klankbordgroep leden (bijv. lectoren die af en toe aansluiten, op meta niveau) deelnemen. De interne en externe onderzoekers fungeren als schakels tussen de casuswerkgroepen en de cross-case groep. Op metaniveau wordt kennis uitgewisseld, waarbij de interne en externe onderzoekers inzichten en ervaringen uit de casuswerkgroepen delen met de cross-case groep. Ze analyseren patronen in professionalisering en brengen de uitgewisselde kennis over deze processen weer terug in de casuswerkgroepen op de scholen. Het is hun taak om deze inzichten actief op de agenda van de werkgroepen te plaatsen. Er wordt gewerkt aan het vergroten van de betrokkenheid van schoolbesturen, aangezien deze vaak nog niet actief deelnemen aan de casuswerkgroepen. Een vraag die nog speelt is hoe het bredere netwerk meegenomen kan worden, hoe dit georganiseerd moet worden en via welke lijnen, aldus de hoofdonderzoekers.

Deelnemers

De zes deelnemende scholen uit de casuswerkgroepen en hun inhoudelijke thema's zijn; Fons Vitae Lyceum (vo) (thema: betrokkenheid van leerlingen post-corona), Spinoza Lyceum/Altra (vo) (thema: VSO binnen het VO, op weg naar inclusie), College Zuid(vo) (thema: whole child development), IKC de Baanbreker (po) (thema: onderzoekende cultuur), De Vlaamse Reus (po) (thema: dynamische schooldag) en Poseidon/Neptunus (po) (thema: wetenschap en technologie).

De projectleider van het netwerk is een lector bij de Hogeschool van Amsterdam met ruime ervaring in het leiden van onderzoeks- en ontwikkelprojecten samen met scholen rond professionele ontwikkeling, loopbaanontwikkeling en leiderschap van leraren. De projectcoördinator heeft expertise op het thema 'Werken in de stad' en heeft ervaring als adviseur op scholen in het po en het vo voor organisatieontwikkeling en professionalisering.

Naast de Hogeschool van Amsterdam nemen onderzoekers van de Vrije Universiteit Amsterdam (zij werken aan professionalisering van schoolteams en inclusieve leeromgevingen), de Hogeschool IPABO (zij werken aan wetenschap en technologie in het onderwijs) en het Kohnstamm Instituut (zij werken aan lerarenprofessionaliteit en schoolontwikkeling) deel aan dit project.

De groep externe en interne onderzoekers beschikken over een brede en diverse expertise op het gebied van onderwijs, innovatie en leiderschap. Uit een vragenlijst onder de deelnemers zien wij dat er verschillende expertises in het netwerk aanwezig zijn. Het betreffen inhoudelijk expertises op het gebied van leren en innoveren, wetenschap en technologie, onderwijsachterstanden, voor- en voegschoolse educatie en de interactie tussen school en omgeving. Ook worden bredere expertises aangegeven, zoals onderzoek uitvoeren, begeleiden van schoolontwikkelprocessen van opvoedings- en onderwijsprofessionals. Daarnaast geven de onderzoekers aan ervaring te hebben met projectmanagement, kwaliteitszorgsystemen en het implementeren van onderwijsveranderingen. De interne onderzoekers betreffen vooral leraren met onderzoeksaffiniteit, al is er ook een schoolleider van een van de scholen met deze rol.

De scholen zijn gemotiveerd om deel te nemen aan dit netwerk omdat ze de noodzaak van een gezamenlijke en systematische benadering van professionalisering inzien. Ze willen alle relevante actoren samenbrengen om een gesprek te voeren. De schoolleiding geeft aan graag aan de slag te gaan met het vraagstuk rond professionaliseren en patronen daarin. Volgens hen is het onderwerp in de scholen vaak breed gedragen, al kan het zijn dat leraren anders naar de vraagstelling kijken.

Activiteiten

In de aanvraag staat beschreven dat de casuswerkgroepen werken met een participatief actie-onderzoek. De werkgroep doorloopt een cyclus van actieonderzoek met drie stappen: Look-Think-Act (Eelderink, 2021) die twee keer wordt doorlopen:

1. Look: Deze stap bestaat uit een oriëntatie waarin het professionaliseringsvraagstuk verkend wordt en een systeemexploratie waarin bestaande patronen geïdentificeerd en onderzocht worden.
2. Think: In deze stap worden de uitkomsten van de eerste stap gedeeld met collega's binnen de school (inzichten delen) en mogelijke alternatieve aanpakken verkend.
3. Act: Vervolgens wordt een actieplan opgesteld, uitgevoerd en gemonitord om de bevindingen toe te passen en resultaten te evalueren en te verduurzamen. De centrale vraag is hier: welke aanpassingen in structuur, cultuur en processen zijn nodig om de nieuwe patronen en werkwijze te borgen?

Tijdens een van de bijeenkomsten van dit netwerk werden de drie fasen ook besproken. Hieruit blijkt dat ze in het eerste jaar focussen op de Look-fase. In deze fase wordt aandacht besteed aan processen, rollen, verantwoordelijkheden, taal en focus. Thema's als gezamenlijke verantwoordelijkheid en eigenaarschap worden verkend, met als doel om onderliggende patronen te visualiseren. Zo geeft een van de hoofdonderzoekers aan dat er het eerste jaar twee theoretische kernbegrippen centraal staan: 'individueel (psychologisch) eigenaarschap' en 'collectief (psychologisch) eigenaarschap' (Nelis et al., 2022). Om een verschuiving te maken van individueel naar collectief eigenaarschap is het belangrijk om een gezamenlijk beeld te creëren. De hoofdonderzoeker ziet dat er nog weinig collectief eigenaarschap is door fragmentatie in de casuswerkgroepen. Om dit te doorbreken is een gezamenlijke visie nodig. Hoewel de interne en externe onderzoekers dit jaar een helder beeld hebben gekregen van eigenaarschap, geldt dit nog niet voor de hele school. Daarom zijn richting het eind van het eerste jaar interviews gevoerd door leden van de casuswerkgroepen met andere teamleden om hun beelden over eigenaarschap ook in kaart te brengen. Tegelijkertijd worden deze twee kernbegrippen ook gebruikt tijdens bijeenkomsten om de voortgang van de werkgroepen te evalueren.

Per jaar worden er twee inspiratiebijeenkomsten georganiseerd waarin de casuswerkgroepen van de 6 scholen bijeenkomen. Op deze bijeenkomsten komen inhoudelijke onderwerpen rondom onderzoek doen, patronen zichtbaar maken en gespreksvoering in teams aan de orde.

De cross-case onderzoeksgroep komt drie keer per jaar bijeen. Tijdens deze bijeenkomsten worden de inzichten uit de verschillende casussen en fasen gebundeld om te reflecteren op schooloverstijgende patronen in professionalisering. Twee onderzoekers uit elke casuswerkgroep zijn verantwoordelijk voor de dataverzameling per casus. De twee hoofdonderzoekers zijn verantwoordelijk voor de eerste analyse van de cross-case gegevens. Ze bieden extra ondersteuning - vooral in de opstartfase - en zorgen ervoor dat er een gezamenlijke taal en referentiekader wordt ontwikkeld voor participatief onderzoek.

Tijdens een observatie van een bijeenkomst met de cross-case onderzoeksgroep op 18 juni 2024, werd besproken dat bij veel docenten de 'WHY' niet zichtbaar is (in de casuswerkgroepen). In het onderzoeksteam werd besproken hoe 'WHY', 'HOW' en 'WHAT' met elkaar kunnen worden verbonden. School-overstijgend valt op dat in de meeste scholen de gedeelde visie vaak niet helder is. Daarnaast is er niet altijd sprake van gezamenlijke verantwoordelijkheid: vaak ligt de verantwoordelijkheid nog bij de schoolleiding.

Opbrengsten

In de aanvraag is beschreven dat de inzichten en (tussentijdse) opbrengsten jaarlijks worden vastgelegd in een (zich ontwikkelend en geanonimiseerd) case-narratief, waarbij elke fase een specifiek accent krijgt: patronen, mechanismen, verduurzaming. Deze narratieven beschrijven het verhaal van elke casus en dienen als basis voor reflectie en verdere ontwikkeling. Zo werken scholen in het eerste jaar aan het identificeren van bestaande patronen in professionalisering en analyseren zijn waar ze ongelukkig mee zijn in dat patroon. Een belangrijke opbrengst in deze fase is een narratief dat beschrijft welk patroon aanwezig is en wat nodig is om dat te doorbreken.

Op macro-niveau streeft het netwerk ernaar - via verklarende evaluaties - lessen te trekken die breder toepasbaar zijn voor andere scholen. In het startinterview wordt aangegeven dat nog niet expliciet is gemaakt hoe deze lessen gedeeld gaan worden. Het streven is jaarlijks deelbare producten op te leveren, zowel in het eigen bredere netwerk als op landelijk niveau.

Momenteel zijn er nog geen opbrengsten beschikbaar. Het netwerk gaf aan na de zomervakantie hun eerste crosscase-narratief af te hebben.

5. Eerste bevindingen

Naast de casebeschrijvingen geven we in dit rapport over het eerste jaar de eerste cross case bevindingen weer, met een focus op de geschiedenis en structuur van het netwerk en de deelnemers. Het gaat daarbij om eerste bevindingen: dit eerste jaar richtten we ons op een eerste (sfeer)beeld vormen van context/historie, deelnemer, structuur, activiteiten en (beoogde) opbrengsten van de individuele netwerken. De cross-case analyse is er vervolgens op gericht eerste indrukken te krijgen van de representativiteit van belanghebbenden in de activiteiten van de netwerken, systeembewustzijn en netwerkleaderschap met het oog op olievlekwerking. We beginnen elke paragraaf met een relevante bevinding uit de literatuur, waarbij we vervolgens onze eerste bevindingen weergeven.

5.1 Geschiedenis van de netwerken

De effectiviteit van processen binnen een netwerk hangt af van een aantal factoren en mechanismen. Belangrijke randvoorwaarden zijn gedeelde visie, vertrouwen en voldoende middelen. Uit eerder onderzoek weten we dat de historie van samenwerking gunstige invloed heeft op deze randvoorwaarden (De Vries, 2022).

In een deel van de startgesprekken met de projectleiders van de regionale kennisnetwerken is de historie van het netwerk aan bod gekomen. In principe bouwen alle twaalf de regionale kennisnetwerken voort op eerdere samenwerkingsrelaties, de huidige subsidie was namelijk alleen beschikbaar voor al bestaande netwerken. Voor zover we nu informatie beschikbaar hebben bestaan drie kennisnetwerken al langer dan 8 jaar, werken drie kennisnetwerken 0 tot 8 jaar samen en is van zes kennisnetwerken nog niet duidelijk hoe lang zij precies actief zijn. Vaak heeft de regionale samenwerkingsstructuur al een langere geschiedenis, maar is de specifieke samenwerking in de huidige samenstelling voor deze subsidieaanvraag nieuw, of pas korter in deze vorm als netwerk actief.

Binnen de netwerken waar de historie van het netwerk besproken is, zien we dat de geschiedenis van de samenwerking op verschillende manieren een rol kan spelen. Netwerken die al langere tijd bestaan, beschikken over een gedeeld repertoire aan tools, taal en aanpak. Dit gedeelde verleden stelt hen in staat om sneller op te starten en het eerste jaar effectiever in te vullen dan netwerken die nog in de opbouwfase zitten.

Doordat het netwerk al langer bestaat kennen netwerkpartners elkaar goed, en scholen hebben al eerder met elkaar samengewerkt, hierdoor zoeken docentonderzoekers elkaar spontaan op. (netwerk 10)

Op verschillende manieren is te merken dat dit netwerk voortbouwt op ervaringen in eerdere projecten. Zo hebben een aantal leerteamcoördinatoren al eerder meegedaan in een werkplaatsproject en is de werkwijze vertrouwd. Dit geldt ook voor de projectleiding. Duidelijk wordt dat de deelnemers uit de onderwijspraktijk het erg waarderen dat wetenschappelijke kennis voor hen wordt ontsloten en dat de onderzoekers juist veel leren van het vertalen van kennis uit onderzoek naar de praktijk. (netwerk 03)

5.2 Inrichting en sturing van de netwerken

Kennisnetwerken hebben zich in de loop der tijd ontwikkeld van informele binnenschoolse leergemeenschappen naar (deels) geformaliseerde regionale (meta-)netwerken met een geneste structuur van deelsystemen (Hooge et al., 2022; Kemmeren & Suasso, 2021). Tegelijk wordt van kennisnetwerken verwacht dat de partners op een gelijkwaardige basis samenwerken, waarbij ieder zijn eigen ervaring en expertise inbrengt (Staatscourant, 2021). Door ondersteuning met geld, tijd en middelen krijgen kennisnetwerken steeds vaker een formeel vastgelegde samenwerkingsstructuur.

Alle twaalf regionale kennisnetwerken bestaan uit deelsystemen. Daarnaast maken de regionale kennisnetwerken deel uit van een of meerdere grotere verbanden of sturingsnetwerken. We lichten deze twee kenmerken hierna verder toe en gaan ook nader in op de door de netwerken gekozen vraagstukken en thema's.

Inrichting met deelsystemen

We kunnen constateren dat alle regionale kennisnetwerken een geneste structuur van deelsystemen hebben. We zien doorgaans drie typen teams binnen de netwerken, die zijn georganiseerd in verschillende eenheden en veelal op verschillende lagen binnen het netwerk. Deze eenheden hebben in elk netwerk verschillende benamingen en omvatten veelal het coördinerende/aansturende team (coördinatieproces), het onderzoeksteam (onderzoeksproces) en het uitvoerende team (praktijkproces). De eenheden bestaan vaak uit een mix van deelnemers, die ook op meerdere niveaus of deelsystemen actief zijn. We lichten de processen die in de drie teams centraal staan hieronder nader toe.

Het **praktijkproces** wordt vormgegeven door teams met verschillende benamingen: PLG, werkplaats, change lab, themateams, interventiescholen, spiegelteams, MIEC's, livinglabs. De huidige twaalf netwerken kennen drie tot negen van dit soort teams. Bij de meeste netwerken zijn de deelnemers van de teams afkomstig uit één onderwijsinstelling, maar in sommige gevallen werken ook betrokkenen uit meerdere organisaties samen. Wel houden ze zich bezig met de (eigen) schoolpraktijk. Deze teams worden binnen de netwerken beschouwd als casestudieteams voor het onderzoek dat zij in hun eigen netwerk uitvoeren.

Het **coördinatieproces** wordt vaak uitgevoerd door een formele projectleider en een meer dagelijks uitvoerende projectmanager. De projectleider is vaak in meerdere lagen van het netwerk betrokken op zowel de inhoud als het proces. De projectmanager neemt organisatorische taken op zich, waardoor bijvoorbeeld kennisdeling mogelijk wordt.

Het **onderzoeksproces** richt zich op het ontwikkelen en analyseren van wat er overkoepelend in de uitvoerende teams gebeurt. De organisatie van het onderzoek verschilt per kennisnetwerk. In sommige netwerken vervullen de coördinatoren ook de rol van onderzoeker, waardoor het onderzoeksteam dus ook verantwoordelijk is voor de coördinatie.

In vrijwel alle netwerken zijn er personen die betrokken zijn bij meerdere van deze processen (brokers/linking pins etc.). In het uitvoerende team zijn in sommige netwerken bijvoorbeeld ook onderzoekers opgenomen. Een voorbeeld hiervan is dat er per MIEC een vaste onderzoeker betrokken is. Daarnaast voeren de onderzoekers gezamenlijk cross-caseanalyses uit op MIEC-overstijgend niveau (netwerk 08). Ook zijn sommige deelnemers van het uitvoerende team als representanten in een coördinerend team aanwezig. Hier ontstaat dan een brug tussen een binnenschoolse en een buitenschoolse laag van het netwerk. In netwerk 08 maken de programmamanagers van de MIEC's bijvoorbeeld ook deel uit van het kernteam. De rol of functie van broker of bruggenbouwer is in veel

netwerken expliciet benoemd en belegd bij specifieke personen. Zij hebben de opdracht verschillende lagen van het netwerk te verbinden. Voor deze rol worden verschillende benamingen gebruikt, denk aan bruggenbouwer, linking pin en broker. De bruggenbouwer slaat een brug tussen de samenwerkende partners door kennisdeling op inhoud en proces, en ondersteunt bijvoorbeeld onderzoeksactiviteiten op de school. De bruggenbouwer wordt gezien als de schakel tussen de wereld van de school en de wereld van het onderzoek. Facilitering van de rol van bruggenbouwer is cruciaal volgens netwerkdeelnemers, een bruggenbouwer moet tijd krijgen en die tijd moet niet onder druk komen te staan van andere op te vangen zaken in de school. In sommige netwerken wordt deze rol van bruggenbouwer ook opgepakt door procesbegeleiders. In een ander netwerk worden onderzoekscoördinatoren gezien als belangrijke schakel tussen het onderzoeksproject, de scholen en de besturen en bewaken de continuïteit van het project. In het vervolg van het onderzoek zoomen we verder in op het profiel, de rol en de taak van de bruggenbouwer.

Je zou onderscheid kunnen maken tussen hiërarchische netwerken en meer platte netwerken. De 'mate van platheid' van een netwerk wordt onder andere bepaald door de personen die de verschillende processen aansturen, in hoeverre de lagen elkaar daarin zien en samen medebepalend zijn voor de aansturing en hoe sterk de dialoog tussen de verschillende processen of lagen van een netwerk is. Hierbij kan de hiërarchie zoals beschreven in de oorspronkelijke aanvraag voor de NRO-subsidie, anders uitpakken of worden ervaren dan in de praktijk. Dit gaan we verder onderzoeken in het tweede onderzoeksjaar.

Onderdeel van grotere verbanden of sturingsnetwerken

Regionale kennisnetwerken zijn belangrijke sturingsnetwerken geworden (Hooge et al., 2022). In die grotere regionale verbanden blijven oorspronkelijke kleinere kennisnetwerken behouden, zij gaan deel uitmaken van de grotere infrastructuur of blijven zelfstandig opereren.

De regionale kennisnetwerken maken deel uit van een of meerdere grotere verbanden of sturingsnetwerken. Binnen die geneste structuur zijn subsystemen waarneembaar van samenwerkingen die naast elkaar bestaan of elkaar deels overlappen, of ingebed zijn in een groter (regionaal) netwerk. Een voorbeeld hiervan is dat een van de NRO-gefinancierde onderzoeken wordt uitgevoerd door een uitsnede uit de bredere en structurele leernetwerk en kennisgroep. Een ander voorbeeld is het kennisnetwerk dat besloten ligt in de WOU-aanpak en het netwerk kan inmiddels gezien worden als een meta-netwerk: een netwerk van netwerken.

Het 'systeem' lijkt meer actoren te omvatten dan degenen die actief zijn in het netwerk. Er is een brede schil aan belanghebbende collega's en organisaties: het systeem is in die zin groter dan het georganiseerde of het actieve deel van het netwerk.

Gekozen vraagstukken en thema's

De ontwikkeling naar regionale en meta-netwerken brengt nieuwe aandachtspunten aan het licht. Zo zien we bijvoorbeeld met betrekking tot doelen dat er naast ontwikkel- en professionaliseringsdoelen op micro- (de individuele professional) en mesoniveau (team en school) doelen op macroniveau bijkomen: het bestuur, of de regio, versterken op inhoud (schoolontwikkeling) en expertise (professionalisering) in relatie tot een thema of vraagstuk. Deze doelen liggen niet per definitie in elkaars verlengde (Kennisrotonde, 2018). Er ontstaat een geneste doelstructuur waarbinnen (nieuwe) processen van afstemming nodig zijn.

Alle twaalf kennisnetwerken werken aan een gemeenschappelijk vraagstuk. Ongeveer twee derde van de netwerken heeft een inhoudelijk verbindend thema (bijvoorbeeld leesontwikkeling, beroepsdidactiek, duurzaamheid, diversiteitssensitief lesgeven). Een derde van de netwerken is vooral gericht op een procesopgave, zoals verduurzaming of het versterken van onderzoeksmatig werken. In sommige netwerken staan beide aspecten gelijkwaardig centraal. In de praktijk vinden deelnemers van alle netwerken beide aspecten relevant.

Het is voor komende jaren interessant om te analyseren in hoeverre de focus op proces of inhoudsvragen invloed heeft op de mate waarin scholen of leraren te enthousiasmeren zijn, hoe makkelijk de kennisdeling gaat en wie in de lead komt (onderwijs of onderzoek).

De casestudieteams hebben vaak elk hun eigen focus binnen het gekozen overkoepelende thema, die aansluit bij de schooleigen context. Zo werkt een netwerk aan het bevorderen van student-agency, maar kiezen de drie casestudieteams elk voor een eigen focus binnen het concept student-agency, bijvoorbeeld identiteitsontwikkeling of hoge verwachtingendidactiek. Hierbij geven onderzoekers in de kennisnetwerken aan dat het wel van belang is dat scholen werken aan een overkoepelende vraag die boven deze schoolspecifieke vragen is opgesteld, zodat data van individuele scholen gegeneraliseerd kan worden.

Door de combinatie van niveaus overstijgen alle regionale kennisnetwerken de schoolspecifieke focus en dat is veelbelovend voor de bruikbaarheid van de uitkomsten.

5.3 Deelnemers en representativiteit

De eerste onderzoeksvraag is wie zijn de deelnemers aan de regionale kennisnetwerken en wat zijn kenmerken van deze deelnemers (achtergrond- en persoonskenmerken, expertise, rolopvattingen)? Uit eerder onderzoek is bekend dat een goede representativiteit in deelnemers van belang is, zeker bij schaalvergroting (Ainscow, 2012; Malone, 2020; Sectorraden, 2019).

In deze paragraaf geven we eerst een beschrijving van de kenmerken van deelnemers aan de regionale kennisnetwerken, zoals opgehaald uit de aanvragen, gesprekken en de eerste ronde vragenlijst. Daarna gaan we in op interpretaties van het begrip representativiteit.

Achtergrondkenmerken netwerken

Door de opzet van de subsidieregeling – met specifieke plekken voor sectoren – zijn netwerken vanuit alle onderwijssectoren vertegenwoordigd binnen deze twaalf kennisnetwerken.

De deelnemende kennisnetwerken komen uit het hele land, met een zwaartepunt in de Randstad, Gelderland en Noord-Brabant, zoals te zien is in figuur 5.1. Enige concentratie is waarschijnlijk het gevolg van de betrokkenheid van lerarenopleidingen uit hogescholen en/of universiteiten bij alle netwerken, maar ook dan is het opvallend dat vanuit een aantal provincies er in deze ronde geen kennisnetwerken zijn geselecteerd voor subsidiering.

Figuur 5.1 Regio's kennisnetwerken



Achtergrondkenmerken deelnemers

In de eerste helft van 2024 hebben we een vragenlijst uitgezet bij de netwerkdeelnemers. Op basis van enkele achtergrondvragen hebben we meer systematisch inzicht gekregen in de achtergrondkenmerken van de deelnemers. Voor een goede interpretatie van deze uitkomsten is het goed om te weten dat bij een aantal netwerken slechts het ‘bovenschoolse’ deel van het netwerk is bevestigd. In Bijlage 3 staan de responspercentages per netwerk weergegeven.

De resultaten van deze vragenlijst geven het volgende overkoepelende beeld:

- De netwerkdeelnemers hebben gemiddeld veel onderwijservaring: meer dan de helft werkt al meer dan 15 jaar in het onderwijs.
- Tegelijk is hun betrokkenheid bij het netwerk relatief nieuw. De helft van de deelnemers is tussen de 6 en 12 maanden betrokken bij het netwerk, dus pas sinds de start van deze projectperiode.
- Het opleidingsniveau van de deelnemers ligt gemiddeld op universitair niveau, 29% is hbo-opgeleid en 24% is gepromoveerd (PhD).

Op deze kenmerken zijn beperkte verschillen zichtbaar tussen de sectoren waar de netwerken actief in zijn, zoals Tabel 5.1, Tabel 5.2 en 5.3 hieronder laten zien.

Tabel 5.1 Verschillen in achtergrondkenmerken deelnemers naar sector – hoogste opleidingsniveau

Hoogste opleidingsniveau	po (n = 93)	vo (n = 48)	mbo (n = 35)	Sectoroverstijgend (n = 23)
mbo	1%	2%	0%	0%
hbo	39%	46%	34%	9%
universiteit	36%	42%	37%	57%
PhD	20%	8%	20%	30%
anders	4%	2%	9%	4%
	100%	100%	100%	100%

Tabel 5.2 Verschillen in achtergrondkenmerken deelnemers naar sector – duur betrokkenheid

Duur betrokkenheid	po (n = 93)	vo (n = 48)	mbo (n = 35)	Sectoroverstijgend (n = 23)
0-3 maanden	3%	0%	14%	0%
3-6 maanden	7%	2%	9%	0%
6-12 maanden	47%	46%	49%	61%
1-2 jaar	31%	42%	23%	22%
2-5 jaar	9%	8%	3%	13%
Langer dan 5 jaar	3%	2%	3%	4%
	100%	100%	100%	100%

Tabel 5.3 Verschillen in achtergrondkenmerken in deelnemers naar sector – aantal jaren werkzaam in het onderwijs

Aantal jaren werkzaam in het onderwijs	po (n = 93)	vo (n = 48)	mbo (n = 35)	Sectoroverstijgend (n = 23)
Minder dan een jaar	8%	6%	9%	0%
1-15 jaar	37%	42%	40%	35%
Langer dan 15 jaar	56%	52%	51%	65%
	100%	100%	100%	100%

De beperkte verschillen die we zien zijn:

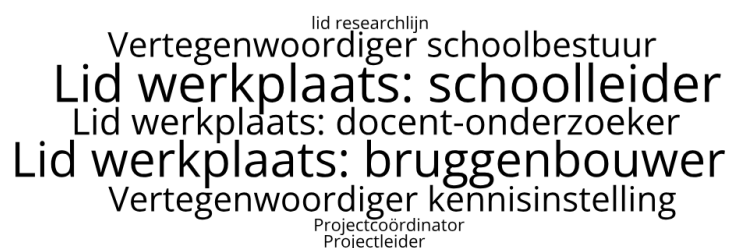
- Bij de mbo-netwerken zijn de deelnemers relatief iets korter betrokken bij hun netwerk. Dat lijkt te passen bij het beeld dat met name enkele vo- en po-netwerken al een langere (voor)geschiedenis hebben, bijvoorbeeld als werkplaatsen onderwijsonderzoek.
- Het opleidingsniveau ligt gemiddeld op universitair niveau. De sector-overstijgende kennisnetwerken kennen relatief de meeste gepromoveerden (in ieder geval in de respons). In het po en vo is er net een iets grotere groep deelnemers hbo-opgeleid.

Voor alle sectoren zijn de betrokkenen in de kennisnetwerken (gemiddeld) hoger opgeleid dan de gemiddelde docent in die sector. Dat komt deels door de betrokkenheid van onderzoekers uit kennisinstellingen, en deels past dit bij de observatie dat de deelnemende docenten in de praktijkteams ook vaak de master- of universitair opgeleide collega's zijn.

Rollen

In de vragenlijst hebben we de deelnemers gevraagd ook aan te geven welke rol zij vervullen. Deze vraag brengt wel grotere verschillen tussen netwerken naar boven, met name op hoe prominent leerkrachten of docenten een rol vervullen in het netwerken. Onderstaande grafische weergaves van de antwoorden geven een beeld van de verschillen tussen een aantal kennisnetwerken, in Bijlage 6 zijn deze van alle kennisnetwerken te vinden. Hoe groter een rol staat weergegeven, hoe vaker deze in de vragenlijst voor dat netwerk is aangegeven².

Netwerk 01 'Onderzoek dat werkt' (bo)



² Op basis van het oriënterend interview met de coördinatoren van de kennisnetwerken hebben de netwerken samen met de onderzoeker bepaald welke rollen en personen we in de dataverzameling van de netwerkanalyse meenemen.

Netwerk 05 'Kracht uit dialoog' (vo)

Schoolopleider
Projectmanager
 Vertegenwoordiger onderzoeksteam
 Broker (is vaak docent en onderzoeker)
 Wetenschappelijk adviseur
 Onderzoeker
Rector/mt-lid

Netwerk 09 'Westlandse OnderwijsBooST' (mbo)

Projectleider
 Inhoudelijke expert
 Ontwerper/onderzoeker
 Docent en studentbegeleider
 Coördinerend verbinder
 Projectcoördinator
 Onderzoeker

Netwerk 10 'Leren voor duurzaamheid in een regionale context' (sectoroverstijgend)

Projectleider
 Onderzoeker
 Docent-onderzoeker
 Schoolbegeleider
 Lector

Expertises

Binnen de kennisnetwerken zijn vaak al in het projectvoorstel taakverdelingen vastgelegd, waarbij elke deelnemers een bijdrage levert vanuit zijn eigen expertise, achtergrond en perspectief. Het idee is dat zo complementaire deskundigheid aanwezig is, waarbij diverse kennisgebieden elkaar versterken en aanvullen.

In de vragenlijst hebben we de deelnemers ook gevraagd aan geven welke expertise zij inbrengen in het netwerk. Uit de analyse van de (open) antwoorden blijkt dat de expertises binnen de regionale kennisnetwerken voornamelijk bestaan uit onderzoeks- en onderwijs-expertise, vaak ook de combinatie van onderwijs en onderzoek:

- Thema-specifieke expertise, opgebouwd door eerder onderzoek op dat gebied of door ervaring als leraar of coördinator op school in het betreffende onderwerp
- Ervaring met onderwijsonderzoek doen: praktijkgericht onderzoek, ontwerpgericht onderzoek
- Ervaring met het begeleiden van onderzoek
- Ervaring met verandermanagement
- Ervaring met leidinggeven en onderwijskundig leiderschap
- Ervaring in de praktijk als leraar

De meeste van deze expertises zijn binnen alle netwerken vertegenwoordigd, maar wel in verschillende samenstellingen (zie ook hierboven).

Representativiteit

In hoeverre zijn de deelnemers in de kennisnetwerken representatief voor de sector? Zijn bepaalde sectoren, rollen of expertises over- of ondervertegenwoordigd in kennisnetwerken, en (hoe) is dat van belang? Gegeven deze eerste uitkomsten, kunnen we daar nu het volgende over zeggen:

- Vanuit alle onderwijssectoren zijn netwerken en deelnemers betrokken. Een aantal netwerken is getypeerd als bovensectoraal, maar ook in bijna alle andere netwerken zijn lerarenopleidingen of onderzoekers vanuit lectoraten of universiteiten betrokken.
- Er is een grote diversiteit aan betrokkenen binnen en tussen de netwerken, al gaat het grotendeels om deelnemers uit het onderwijsveld. Alleen in de mbo-netwerken is er een actieve rol voor externe partners, zoals het bedrijfsleven in bepaalde branches/sectoren.
- Op basis van gesprekken, observaties en respons op de vragenlijst, lijken in een deel van de netwerken betrokkenen met primair een onderzoeksachtergrond oververtegenwoordigd. Deels komt dit doordat bij aantal netwerken de SNA vragenlijst alleen in het “bovenschoolse deel” van het netwerk kon worden uitgezet. Maar ook bij complete netwerken lijkt het organisatie- en onderzoeksproces relatief oververtegenwoordigd ten opzichte van het praktijkproces.
- Tegelijk zien we ook netwerken die hier (bewust) een uitzondering op zijn: *Netwerk 04: In het hart van dit netwerk werken docenten en onderzoekers samen aan onderwijs dat via Challenge-Based Learning (CBL) leerlingen wil voorbereiden op vraagstukken rond duurzaamheid die zij tegen zullen/kunnen komen in de toekomst.(..). In de opbouw van het netwerk is gestreefd naar een ‘omgekeerde pyramide van betrokkenheid’: veel docenten en in mindere mate andere functies (schoolleiders, onderzoekers). Sommige docenten vervullen de rol van facilitator in het netwerk: zij hebben eerder ervaring opgedaan met CBL en/of een ontwerpaanpak en zijn nu samen met enkele onderzoekers van de universitaire lerarenopleiding kartrekker van de werkplaatsen.”*

Daarmee is het thema representativiteit onderwerp van gesprek en analyse de komende jaren: wat zijn de oorzaken van deze verschillen en welke effecten heeft dat op deelname aan de netwerken, de motivatie van de deelnemers, de opbrengsten, de bruikbaarheid van resultaten en bijbehorende olievlekwerking?

Dilemma complementariteit onderwijs en onderzoek – zoals besproken op de bijeenkomst in oktober 2024

In het beschrijven van de verschillende deelnemers aan het netwerk – afkomstig uit de praktijk van scholen of de onderzoekswereld in de kennisinstellingen – wordt uitgegaan van gelijkwaardigheid in termen van complementaire deskundigheid en gedeelde verantwoordelijkheid. In één van de overkoepelende werkplaatsbijeenkomsten is op deze complementariteit gereflecteerd. Enerzijds door te erkennen en uit te spreken naar elkaar dat ‘dit alleen samen kan’. Anderzijds door te benoemen dat de wisselwerking tussen onderwijs en onderzoek ook enigszins bepaald wordt door eenrichtingsverkeer: het netwerk stelt zich wel de vraag hoe deelnemers uit de praktijk een onderzoekscultuur ontwikkelen, maar niet hoe onderzoeksinstellingen zich een praktijkcultuur kunnen eigen maken.

5.4 Rolopvattingen: netwerkleaderschap en systeembewustzijn

Na dit eerste onderzoeksjaar hebben we eerste indrukken gekregen van hoe netwerkleaderschap en systeembewustzijn een rol spelen in de regionale kennisnetwerken. Dit wordt hieronder verder toegelicht.

Netwerkleaderschap

In netwerkleaderschap spelen zowel formele centrale leiderschapsrollen als tijdelijke informele leidersposities mee in de processen van kennisbenutting, -ontwikkeling en -deling (De Caluwé & Kaats, n.d.). Netwerkleaderschap kan worden gezien als een zoektocht naar de hertaling van (gespreid) leiderschap in grotere complexe en vooral dynamische systemen, bijvoorbeeld in bij vraagstukken als olievlekwerking van resultaten en verduurzaming van de netwerken (o.a. De Jong, 2022; Drewes et al., 2019).

In sommige netwerken lijkt de rol van de leidinggevende belangrijker te zijn omdat deze meer is beschreven in bijvoorbeeld de NRO-subsidieaanvraag of in interviews meer wordt benoemd door de andere deelnemers. Dit kan te maken hebben met de opstartfase van het netwerk of door de netwerkdeelnemers die wij gesproken hebben.

In bepaalde netwerken lijkt ook sprake te zijn van gespreid netwerkleaderschap. Bijvoorbeeld in netwerk 07: De kennisgroep heeft een coördinator, die werkt bij één van de ROC's. Zij bereidt samen met twee senior onderzoekers van de hogeschool de bijeenkomsten inhoudelijk en procesmatig voor. De coördinator is één van die twee senior onderzoekers van de HAN, en werkt nauw samen met de betrokken lector die projectleider is." In het netwerkleaderschap zien betrokkenen een paar aandachtspunten. Er lijkt een spanningsveld tussen een concrete en uitgewerkte aanpak in projectvorm en aansluiten op de doelen en bestaande (kwaliteitszorg)structuur van teams en scholen (bijvoorbeeld MBO niveau 1 versus 2). Het netwerk heeft in de opzet bewust ingezet op dat laatste, omdat dat beter bij het thema en de beoogde brede opbrengsten op lange termijn past. De keerzijde is dat de aanpak telkens door betrokkenen zelf gevormd moeten worden. Het netwerk ziet dat het daardoor initieel meer moeite kost om "het thema te laten landen in scholen" en deelnemers te werven. Een van de nieuwe deelnemers vraagt dan ook in de kennisgroep: "waar gaat dit over, wat kan ik hiermee, moet ik er zelf iets uitpakken?". Hieraan gerelateerd ervaart de coördinator een spanningsveld tussen projectuitvoer (ten opzichte van de NRO-subsidieaanvraag) en het duurzaam houden van het netwerk.

Een vraag binnen de samenwerking in de netwerken is wie de leidende rol vervult: zijn dat de kennisinstellingen (universiteit of hogeschool) of de onderwijsinstellingen zelf? De vraag wie in de lead is, kan afhangen van het type project en de gewenste uitkomst. Onze eerste indruk is dat voor complexe onderzoeks- of innovatieprojecten de kennisinstellingen vaak de motor achter de samenwerking zijn. De onderwijsinstellingen lijken meer de lead te nemen bij projecten die gericht zijn op lesgeven en didactiek.

De helderheid van ieders rol vraagt wellicht om verdere aandacht binnen de netwerken. De leiding varieert per netwerk, en hierbij kunnen we nog geen aannames doen over een vaste rolverdeling of de impact van het soort instelling dat de leidende rol vervult. Verder onderzoek is nodig voordat hier conclusies aan verbonden kunnen worden.

Dilemma schoolontwikkeling en onderzoekscultuur in scholen bevorderen, of kennis opleveren die op andere plekken kan worden toegepast? – zoals besproken op de bijeenkomst in oktober 2024

Voor de netwerkdeelnemers speelt ook het volgende dilemma: Wat is het hoofddoel van het netwerk, het bevorderen van schoolontwikkeling en een onderzoekscultuur in de scholen, of kennis opleveren die op andere plekken kan worden toegepast? In de netwerken is het van belang dat er een ervaring met elkaar wordt doorgemaakt; het product of de interventie is daarom niet het enige waardoor dingen veranderen. Tegelijkertijd doen soms ook promovendi binnen de netwerken mee die promoveren op dit project, en hun begeleiders vragen naar generaliseerbaarheid, toegevoegde wetenschappelijke waarde en nieuwe kennis. Scholen zitten daar niet altijd op te wachten.

Oplossingen die binnen dit dilemma worden genoemd zijn: promotieonderzoek praktijknaïef maken, replicatieonderzoek, in passende vakbladen willen publiceren, of bewust geen promovendi op dit project zetten, maar bijvoorbeeld masterstudenten.

Omgaan met verandering/adaptiviteit van het netwerk

Na het eerste jaar blijkt dat netwerkleaderschap essentieel is om effectief om te gaan met personele wisselingen en veranderingen binnen de betrokken organisaties. Alle kennisnetwerken (zo ook het eerste jaar) worden geconfronteerd met onvoorziene veranderingen, zoals personele wisselingen en fusies tussen onderwijsinstellingen. Dergelijke situaties worden beschouwd als kwetsbare momenten binnen een kennisnetwerk. We zien dat samenwerking onmiddellijk vertraging kan oplopen op het moment dat netwerkdeelnemers vertrekken. Bij één netwerk is er binnen de scholen veel wisseling onder leidinggevendenden, wat het uitdagend maakt om het momentum vast te houden en iedereen betrokken te houden. Het wegvallen van personen kan voor de netwerkcoördinator meer werk opleveren door actief op zoek te moeten naar nieuwe netwerkdeelnemer, die vervolgens ook ingewerkt moeten worden. Een netwerk heeft expliciet van tevoren rekening gehouden met het wegvallen van personeel door *“als een school met betrokken partners uit de binnenkring door omstandigheden gedurende het project uitvalt, dan kan een school uit de buitenkring eventueel doorschuiven naar de binnenkring.”*

Systeembewustzijn

Een factor die positief op invloed zou kunnen zijn op zowel representativiteit als kennisdeling lijkt systeembewustzijn bij netwerkdeelnemers (vgl. O'Hara, 2021). In dit rapport is de werkdefinitie van systeembewustzijn als volgt: “Het herkennen en erkennen van actoren in een systeem door identificatie van actoren in het systeem, positionering van actoren in een systeem en de onderlinge relaties, en de heroriëntatie op de eigen positie en die van anderen in het systeem in de context van (systeem)verandering, waarbij processen van expliciteren en bespiegelen een rol spelen.” (Lockhorst et al., te verschijnen). Actoren in het systeem kunnen zowel (delen van) organisaties als individuele en groepen professionals zijn.

Bij systeembewustzijn gaat het er niet om bij alle netwerkactiviteiten betrokken te moeten zijn, maar het gaat over ‘weten wie deel uitmaken van het netwerk en hoe zij een rol hebben zodat je bijvoorbeeld als het gaat om optimale kennisdeling en kennisbenutting kunt sturen op actoren in het netwerk (identificeren, positioneren, heroriënteren)’. Omgaan met personele wisselingen en met veranderingen van betrokken organisaties gaat makkelijker als meer netwerkdeelnemers het grotere plaatje helder hebben (gedeeld leiderschap) en er sprake is van adaptiviteit van het netwerk.

We zien een kern en periferie aan betrokkenen. Netwerkteelndemers in de kern van een netwerk (coördinatieproces) lijken niet hetzelfde zicht op het netwerk te hebben, als netwerkteelndemers in de periferie (praktijkproces). Hetzelfde kun je je afvragen voor mensen die op microniveau in het netwerk participeren of deelnemers die meer op overkoepelend meso- of macroniveau acteren. Een voorbeeld hiervan is de vraag of alle deelnemers in het praktijkproces zich bewust zijn van het feit dat ze deel uitmaken van een kennisnetwerk. Vaak weten ze alleen dat ze tot bijvoorbeeld een werkplaats behoren. De casestudieteams zijn namelijk per school ingedeeld; binnen een casestudieteam wordt nauw met elkaar samengewerkt. De samenwerking tussen de casestudieteams van verschillende scholen is echter vaak minder intensief. Er kan dus sprake zijn van ‘eilandjes’ binnen een netwerk.

De vraag die dit oproept is of deelnemers allemaal hetzelfde systeembewustzijn/systeembesef hebben: overzien ze allemaal het grote geheel en zien ze vervolgens de eigen plek erin, de onderlinge relaties etc. Daarbij speelt de vraag in hoeverre het belangrijk is dat alle netwerkteelndemers dit geheel overzien. In het vervolg van het onderzoek wordt onderzocht hoe de positie van een netwerkteelndemer binnen het systeem, en het bewustzijn van die positie, van invloed zijn op factoren zoals motivatie om deel te nemen, verantwoordelijkheidsgevoel en de rol in kennisdeling. Daarbij is de vraag of er cultuurverschillen bestaan tussen of binnen onderwijssectoren. Dit is interessant om verder te onderzoeken aangezien er zowel sectorspecifieke als sector overstijgende netwerken bestaan.

Dilemma systeembewustzijn – zoals besproken op de bijeenkomst in oktober 2024

Systeembewustzijn van alle deelnemers is wenselijk voor samenwerking en kennisdeling, maar in een groot en complex netwerk is niet iedereen in staat om het hele plaatje te zien of actief op meerdere niveaus te opereren.

Tijdens een gesprek met netwerkteelndemers uit verschillende netwerken bleek dat het begrip systeembewustzijn geen automatische landing heeft bij de netwerkteelndemers. De interpretatie is vaak ‘dat je overal in het netwerk moet zijn’. Gaandeweg het gesprek wordt systeembewustzijn meer omschreven als ‘weten wie deel uitmaken van het netwerk, hoe zij een rol hebben, zodat je bijvoorbeeld als het gaat om optimale kennisdeling en kennisbenutting kunt sturen op actoren in het netwerk’.

- ➔ Systeem wordt vrij smal geïnterpreteerd als het actieve deel van een netwerk, wij bedoelen er wat breders mee, het hele plaatje aan (potentiële) actoren, inclusief belanghebbenden, belangstellenden.
- ➔ Het krijgt een praktische invulling: vooral dat stuk zien waarin je actief bent, overzicht over een iets groter geheel zodat je weet waar je moet zijn.
- ➔ Systeembewustzijn krijgt niet vaak de koppeling met kennisdeling en kennisbenutting. Dat slechts enkele docenten in een netwerk participeren en dat zij hun verhaal doen binnen de school of docenten betrekken in onderwijsactiviteiten die ontworpen zijn, is de praktische invulling van kennisdeling met docenten.
- ➔ Dat overzicht over het speelveld behouden is aan specifieke personen in het netwerk, specifieke rollen. Bijvoorbeeld aan kartrekkers, bruggenbouwers en leidinggevenden

Dilemma kennisdeling en kennisverspreiding – zoals besproken op de bijeenkomst in oktober 2024

Doorgaans is er sprake van persoonlijke ontwikkeling bij de deelnemers, maar de stap naar brede team- of schoolontwikkeling blijkt weerbarstig.

Succesfactoren die door de netwerkdeelnemers zijn benoemd:

- In het netwerk participeren *namens* de school en niet o.b.v. eigen ontwikkeling
- aanwezigheid van onderzoekscultuur in de school/bij alle partners
- het hebben van een rol als docent-onderzoeker
- tijd inroosteren voor onderzoek/professionalisering/kennisdeling
- participeren in netwerk vanuit onderzoekslijn gekoppeld aan visie van de school
- sleutelpositie schoolleider

Volgens netwerkdeelnemers is de spanning terug te zien in de volgende elementen:

- betrokkenheid en kennisdeling vaak persoonsafhankelijk
- invulling rol en betrokkenheid schoolleider (belang, aanjager, kennisdeling, verbinden)
- vaak geen (ingeroosterde) tijd om samen te komen
- vergadertijd $\neq$ ontwikkeltijd
- afwezigheid van kennis en vaardigheden van leidinggevend in begeleiden processen van kennisdeling/-benutting
- Cultuur – vaak ‘onderstroom’ en focus op ‘primaire proces’ houdt kennisdeling/-benutting tegen en dus verandering

6. Blik vooruit

Dit eerste jaar hebben we vooral gebruikt om kennis te maken met en een eerste (sfeer)beeld te schetsen van de afzonderlijke netwerken. In het tweede jaar vullen we het beeld van de afzonderlijke netwerken verder in. We vullen de casebeschrijvingen aan zodat ze gedetailleerder worden en zo vormen ze een steeds uitgebreidere basis voor de cross case analyses. Het uiteindelijke doel is tot inzicht te komen met betrekking tot het goed laten functioneren van regionale kennisnetwerken in termen van representativiteit, systeembewustzijn, netwerkleaderschap en optimale olievlekwerking.

In het eerste onderzoeksjaar hebben we een sociale netwerkvragenlijst uitgezet onder de deelnemers. Op basis van de antwoorden uit het tweede deel van de vragenlijst stellen we per netwerk een sociogram op dat we begin 2025 met elk netwerk bespreken tijdens interviews. Hierbij vinden we het van belang om uit alle lagen/niveaus van het netwerk deelnemers te interviewen. Vervolgens zal in april 2025 de tweede sociaal netwerkvragenlijst uitgezet worden onder de netwerkdeelnemers.

In het tweede onderzoeksjaar (schooljaar 2024-2025), waarin de focus ligt op ‘activiteiten van de kennisnetwerken’, voeren we ook opnieuw observaties uit. Deze bezoeken plannen we in nauw overleg met de netwerken zelf. Samen bepalen we welke activiteiten essentieel zijn om de netwerkdynamiek goed te begrijpen.

Bijlage 1: Literatuurlijst

- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13, 289-310.
- Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership and Management*, 40(2-3), 111-127.
- Boogaard, M., Schenke, W., Van Schaik, P., & Felix, C. (2017). *Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten: een verkenning*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. *Encyclopedia of case study research*, 2, 582-584.
- De Jong, W. A., Brouwer, J., Lockhorst, D., De Kleijn, R. A. M., Van Tartwijk, J. W. F., & Noordegraaf, M. (2022). Describing and measuring leadership within school teams by applying a social network perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100116>
- De Jong, W. A. (2022). *Leading collaborative innovation in schools* [Dissertatie, Universiteit Utrecht]. <https://www.publicatie-online.nl/publicaties/angela-de-jong>
- De Vries, B. (2022). *Thematisch overzicht regionale kennisnetwerken: Een routekaart naar nieuwe vraagstellingen*. Den Haag: NRO.
- Drewes, T., Slegers, P., & Verhoeven, W. (2019). Literatuurstudie gespreid leiderschap. BMC. <https://www.schoolleidersregisterpo.nl/documenten/rapporten/2019/07/03/rapportage-literatuurstudie-beroepsstandaard-gespreid-leiderschap>
- Freeman, L. C. (2004). The development of social network analysis. *Document Design*, 27. <http://aris.ss.uci.edu/~lin/book.pdf>
- Hooge, E., Theisens, H., Van der Veen, H., & Waslander, S. (2022). *De regio als bestuurlijk schaalniveau*. Tilburg/Den Haag: TIAS School for Business and Society, Tilburg University / De Haagse Hogeschool.
- Kemmeren, C., & Suasso de Lima de Prado, E. S. (2021). Kennisnetwerk lerende leraren: Samen professionaliseren in netwerken: De Twentse wijze.
- Kennisrotonde. (2018). *Welke kenmerken van kenniswerkplaatsen dragen bij aan professionalisering en schoolontwikkeling?* (KR.614). Den Haag: Kennisrotonde.
- Kennisrotonde. (2020). *Welke stimulansen van buiten zijn effectief om kennisdeling en -benutting binnen professionele netwerken in het onderwijs te realiseren?* (KR.1005). Den Haag: Kennisrotonde.
- Klaster, E., Wilderom, C., & Muntslag, D. (2018). Beyond the Network Border: The Emergence of Regional "Meta-Networks" and Their Effects on Dutch Public-Policy Projects. *Project Management Journal*, 49(2), 42-55.
- Klein, T., Lockhorst, D., Exalto, R., de Jong, A., & Vergoossen, H. (2020). *Werken Werkplaatsen? Werkplaatsen onderwijsonderzoek Po. Eindrapportage*. Utrecht: Oberon. <https://www.oberon.eu/media/jgdc4fgb/2e-rapportage-po-werkplaatsen-definitief-bijgesteld.pdf>
- Lockhorst, D., & Bekkers, H. (2019). *Overdraagbaarheid onderzoek werkplaatsen PO*. Utrecht: Oberon.
- Lockhorst, D., de Vries, B., Brouwer, P., Louws, M., Middelbeek, L., Schenke, W., Walraven, A., Struyf, A., en Bulder, E. (te verschijnen in 2024). *Aankomst op Uitzichtpunt. Expeditie onderzoek naar adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap*. Eindrapport.
- Malone, H.J. (2020). Community schools: bridging educational change through partnerships. *Journal of Educational Change*, 21, 487-497.
- O'Hara, J., Shevlin, P., Brown, M., & McNamara, G. (2021). Operating educational networks in Northern Ireland: the EQI shaped professional learning network. *SHS Web of Conferences*, 98, 1-5.

- Ros, A., Heldens, H., Dokter, N., & Rongen, M. (2021). Samen ontwerpen in een innovatieteam: een methodiek voor samen leren en innoveren van opleiders, studenten en leraren. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(1), 320-332.
- Sectorraden (2019). *Slimme verbindingen: naar een sterke infrastructuur voor het onderwijs*.
- Van den Berg, E. (2020). *De connective teacher: leren in netwerken voor een toekomstbestendig beroep*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Geraadpleegd op 6 juli 2022 van <https://www.platformsamenopleiden.nl/>.
- Van den Berg, E. (2020). *De connective teacher: leren in netwerken voor een toekomstbestendig beroep*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Geraadpleegd op 6 juli 2022 van <https://www.platformsamenopleiden.nl/>.
- Van Schaik, P. (2020). *Utilizing, co-constructing and sharing knowledge in collaborative teacher learning*. Universiteit van Amsterdam.
- Vossen, T.E., Henze, I., De Vries, M.J., & Van Driel, J.H. (2020). Finding the connection between research and design: the knowledge development of STEM teachers in a professional learning community. *International Journal of Technology and Design Education*, 30, 295–320.
- Vreuls, J., Van der Klink, M., Nieuwenhuis, L., & Boshuizen, E. (2021). *Responsieve curriculumontwikkeling door teams in het hoger onderwijs*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Heerlen, Nederland.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- 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?* Utrecht: Universiteit Utrecht / Oberon.

Bijlage 2: Gespreksleidraad oriënterend interview

Topic list interview met coördinator(en) van de kennisnetwerken – oktober 2023

Voorafgaand aan het interview maak je een systeemplaatje van het netwerk met alle netwerkdeelnemers. Voorafgaand aan het interview kan je dit delen met de coördinator. Tijdens het interview laat je het zien. Als het dus gaat om een online interview is het handig voor het delen om een digitaal plaatje te maken.

Ten eerste is het doel van het gesprek om informatie op te halen om de SNA zo goed mogelijk in te kunnen richten. Ten tweede is het doel om gevoel te krijgen voor het systeem en het systeembewustzijn van de coördinator en dit op inhoud wat dieper uit te graven: hoe (over)ziet de coördinator het systeem?

(1) Bespreken van het systeemplaatje – de grens van het netwerk bepalen:

- Wie maken deel uit van het netwerk?
 - o Staan alle deelnemers/groepen beschreven in mijn systeemplaatje? Wat mist?
 - o Waar ligt dus volgens jou de grens van het netwerk?
 - o Als het een heel groot netwerk is: wat is volgens jou de kern van het netwerk? Wie zou jij willen zien in een sociogram? (hele grote netwerken zijn nl. nogal praktisch onhaalbaar om te bestuderen)
 - o Wil je ons de namen, emailadressen en functies sturen van de personen die jij rekent tot jullie netwerk? Graag voor 13 nov.
- Hoe is de samenwerking op instellingsniveau tussen de partners binnen het netwerk? En hoe persoonsafhankelijk is dat? Worden de coördinatoren op de hoogte gehouden?
 - o Wie zijn de schakels tussen de verschillende niveaus? Welke mensen bewegen er tussen de verschillende subsystemen in het netwerk?
- Hoe verloopt de communicatie tussen de netwerkdeelnemers? Hoe is de communicatie tussen de netwerkdeelnemers georganiseerd?
- Hoe zou je de communicatie in het netwerk waarderen?
- Hoe vaak komen welke groepen bij elkaar om te overleggen? Welke soort bijeenkomsten zijn er? Wie bepaalt de agenda van de bijeenkomsten?
- Wat zijn jouw redenen om deel te nemen aan het kennisnetwerk? Wat zijn redenen die je hebt gehoord van andere netwerkdeelnemers?
- Wij willen zicht krijgen op kennisbenutting, -ontwikkelings- en delingsactiviteiten en processen.
 - o Is er al sprake van kennisbenutting?
 - o Is er al sprake van kennisontwikkeling?
 - o Is er al sprake van kennisdeling?
- Moeten we deze periode nog bepaalde netwerkdeelnemers spreken om echt goed grip te krijgen op de structuur van het netwerk?
- Ziet een netwerkdeelnemer hetzelfde systeem als wij nu samen voor ons hebben, heeft iedereen hetzelfde overzicht? (coördinator uitnodigen met andere ogen te kijken)

(2) Zetten jullie zelf een sociaal netwerk vragenlijst uit? Zo ja, dan afstemmen:

- Welke vragen stellen jullie?
- Wie vullen de vragenlijst in (bijv. leraren en welke andere functies?)?
 - o Kunnen jullie jullie vragenlijst aan ons sturen zodat we zien hoe jullie de beantwoording doen, bijv. met een namenlijst van collega's die je aanklikt?

- Wanneer zetten jullie de vragenlijst uit en hoe vaak over de komende jaren?
- Kunnen we onze eigen SNA uitzetten (van de onderzoekers)?
- Kunnen we vragen toevoegen aan de al bestaande SNA (van het netwerk)? Dit is afhankelijk van wanneer het netwerk het uitzet en hoe vaak.

(3) Informeren over het onderzoek

- In oktober 2023 interviews met coördinatoren.
- Dit jaar doen we nog geen interviews met andere leden uit het netwerk.
- In voorjaar 2024 uitzetten van SNA.
- Tussendoor verzamelen wij belangrijke informatie voor het onderzoek (context, deelnemers, activiteiten en opbrengsten). Hoe gaan we dit regelen?
 - o Kunnen wij toegang krijgen tot bijvoorbeeld jullie Teams-omgeving/one-drive voor document-analyses en observaties?
 - o Welke bijeenkomsten van de netwerken kunnen wij bijwonen voor observaties?
- September 2024 organiseren we een reflectie- en uitwisselbijeenkomst voor de twaalf netwerken, waar we de uitkomsten van het eerste jaar presenteren.
- Najaar 2024 interviewronde netwerkdeelnemers

Bijlage 3: Vragenlijst SNA en Respons

Vragenlijstitems SNA

SNA-vragenlijst
Achtergrondvragen
Naam
Rol binnen het netwerk
Aantal jaren betrokken bij dit netwerk
Hoogste opleidingsniveau
Inhoudelijke expertise
Aantal jaren werkzaam in het onderwijs
Relaties in het netwerk
Hoe vaak vraag jij collega's om advies in jullie regionaal kennisnetwerk? [nooit tot heel vaak] <i>Adviesvragen zien wij als het benaderen van een collega van wie je denkt dat die je verder kan helpen in werken in het regionale kennisnetwerk. Onder werken in het kennisnetwerk verstaan we alle activiteiten die je uitvoert die daarbij horen.</i>
Vervolg vraag. Bij de vorige vraag gaf je aan de volgende collega's om advies te vragen. Geef aan hoeveel je gemiddeld aan het advies hebt en geef aan waarover je advies vraagt. [erg onbruikbaar tot erg bruikbaar]
Hoe vaak beïnvloeden collega's jouw motivatie in positieve zin voor werken in jullie regionale kennisnetwerk? [nooit tot heel vaak]

Respons op de vragenlijst

Netwerk	Aantal netwerkleden	Percentage respons
1 Onderzoek dat werk	31	74%
2 STAAL-werk	70	47%
3 Lezen met begrip en betrokkenheid	53	70%
4 Challenge Based Learning	37	41%
5 Kracht uit dialoog	19	79%
6 Duurzame onderzoekscultuur	25	68%
7 Spiegelteams beroepsgerichte didactiek	25	72%
8 Duurzame innovatie met MIEC's	13	77%
9 Westlandse onderwijsBooST	7	100%
10 Leren voor duurzaamheid in een regionale context	10	100%
11 Student agency – change labs	n.v.t.	n.v.t.
12 Professionele leerculturen in grootstedelijke context	23	57%

Bijlage 4: Aantal observaties per netwerk gedurende eerste jaar

Overzicht aantal observaties per netwerk gedurende jaar 1

Netwerk	Aantal observaties	Inhoud observaties
1 Onderzoek dat werkt	1	Brede uitwisseling tussen 7 schoolgebonden werkplaatsen waarbij reflectie vanuit onderzoekscultuur op activiteiten in de werkplaatsen centraal staat
2 STAAL-werk	3	
3 Lezen met begrip en betrokkenheid	1	Startbijeenkomst – aftrap van het project. Korte inspiratiesessies door betrokken experts. Kennismaking. Eerste verkenning van de vraagstukken binnen de drie thema's
4 Challenge Based Learning	2	Werkplaatsbijeenkomsten waarbij scholen gegroepeerd in 3 schooloverstijgende werkplaatsen de voortgang bespreken van hun CBL projecten
5 Kracht uit dialoog	1	Symposium; pitch van onderzoeksgroepen, reflectie/feedback van expertgroep
6 Duurzame onderzoekscultuur	2	PLG bijeenkomsten waarin 3 scholen uitwisselen en reflecteren op activiteiten in de scholen in het licht van duurzame onderzoekscultuur
7 Spiegelteams beroepsgerichte didactiek	1	GPA connectdag
8 Duurzame innovatie met MIEC's	1	Consortium breed overleg (met praktijkleden en wetenschappelijke leden)
9 Westlandse onderwijsBooST	0*	n.v.t
10 Leren voor duurzaamheid in een regionale context	1	Binnenkring bijeenkomst (o.a. evaluatie samenwerking)
11 Student agency – change labs	3	Startbijeenkomst gehele netwerk (coördinatoren, klankbordgroep, deelnemers, changelabs) Halfjaarlijkse netwerkbijeenkomst
12 Professionele leerculturen in grootstedelijke context	1	Onderzoeksgroep smal

*De reden hiervoor was de late opstart van het kennisnetwerk.

Bijlage 5: Gehanteerde definities en begrippen

Gehanteerde definities		
Context netwerk		
geschiedenis	ontstaan	Het verleden van het netwerk
	duur	Hoe lang het netwerk al bestaat
structuur	niveaus	Hoe het netwerk georganiseerd is: lagen, subsystemen e.d.
	grenzen	Buiten en binnengrenzen: wat/wie wel en niet
	omvang	De grootte en bereik van het netwerk
inhoud	doel/thema	Bestaansredenen netwerk, wat men wil bereiken, onderwerpen
	context/praktijk	Op welke contexten/beroepspraktijken het betrekking heeft
Aard deelnemers		
Persoon	jaren werkervaring	Aantal jaren, loopbaanfasen
	expertise	Inhoudelijke specialisaties/ervaringen
	eigenschappen	Persoonlijke karaktereigenschappen, kwaliteiten
werkcontext	organisatie	Type of aard van de werkplek
	sector	Sector waartoe de werkplek behoort (bo, vo, go, ho, mbo, cultuuronderwijs enz.)
	functie	Formele functies/titels
rol	formele rol	Formeel vastgelegde taakstellingen
	rolopvatting	Invulling die men geeft aan taakstellingen
	motivatie	Redenen/drijfveren voor netwerkdeelname, rollen
Activiteiten netwerk		
type	kennisbenutting	Gebruiken van externe bronnen
	kennisontwikkeling	Co-constructie: samen maken, samen denken
	kennisdeling	Opbrengsten verspreiden
	communicatie/coördinatie	Praktische zaken, coördinatie, hoe contact te hebben
frequentie	ritme	Herhaling van activiteiten in de tijd
	duur	Lengte/looptijd van specifieke activiteiten
	timing	Moment van activiteiten
betrokkenheid	taakverdeling	Wie doet wat
	beleving/waardering	Hoe deelname ervaren wordt
	samenwerking	Hoe collectieve activiteiten ervaren worden
Aard opbrengsten		
Producten	zichtbaarheid	Hoe, wanneer, hoe vaak materiaal kenbaar is
	toegankelijkheid	Hoe verkrijgbaar en verleidelijk materiaal is

	bruikbaarheid	Hoe relevant of hanteerbaar materiaal is
	transferwaarde	Hoe adaptief materiaal is
ontwikkelingen	micro	Professionele ontwikkeling van individuele mensen
	meso	Team en organisatieontwikkeling
	macro	Ontwikkeling in bovenschoolse netwerk, regio, land

Bijlage 6 Rollen in de kennisnetwerken

Op basis van het oriënterend interview met de coördinatoren van de kennisnetwerken hebben de netwerken samen met de onderzoeker bepaald welke rollen en personen we in de dataverzameling van de netwerkanalyse meenemen. Voor de netwerken met een * geldt dat alleen de onderzoeks- en coördinatieteams of het bovenschools deel van het netwerk is betrokken in de vragenlijst.

Netwerk 01 'Onderzoek dat werkt' (bo)

lid researchlijn
Vertegenwoordiger schoolbestuur
Lid werkplaats: schoolleider
Lid werkplaats: docent-onderzoeker
Lid werkplaats: bruggenbouwer
Vertegenwoordiger kennisinstelling
Projectcoördinator
Projectleider

Netwerk 02 'STAAL-werk' (bo)

adjunct-directeur
assistent procesbegeleider
Projectleider
Promovendus
Opleider
Schooldirecteur
Intern begeleider
kwaliteitscoördinator
Procesbegeleider
adviseur
Opleidingsmanager (OLM)
Leerkracht
Scholenbestuurder
Copromotor
Onderzoeker
Vakexpert

Netwerk 03 'Lezen met begrip en betrokkenheid' (bo)

Themateamcoördinator
Onderzoekscoördinator
Taalcoördinator
Inhoudelijke expert
Onderzoeker
Leerteamcoördinator
Projectleider
Uitvoerend coördinator
Leerteamlid
voorzitter Werkplaats Onderwijsonderzoek

Netwerk 04 'Challenge based learning' (vo)

Schoolleider
vertegenwoordiger deelnemende school
Begeleider/promotor promotie-onderzoek
Deelnemer werkplaats
Facilitator werkplaats
Projectleider
Promotie-onderzoeker

Netwerk 05 'Kracht uit dialoog' (vo)

Schoolopleider
Projectmanager
Vertegenwoordiger onderzoeksteam
Broker (is vaak docent en onderzoeker)
Wetenschappelijk adviseur
Onderzoeker
Rector/mt-lid

Netwerk 06 'Duurzame onderzoekscultuur' (vo)

Projectleider
Projectcoördinator
Lid PLG - leidinggevende
Lid PLG - onderzoekscoördinator
Lid PLG - lerarenonderzoeker
Lid kernteam

Netwerk 07 'Spiegelteams beroepsgerichte didactiek'*(mbo) Netwerk 08 'Duurzame innovatie met MIEC's* (mbo)

HR adviseur
Opleidingsmanager
Onderzoeker
(Staf)adviseur
Docent en onderzoeker (broker)
Manager
Docent

Lector
Onderzoeksassistent
Wetenschappelijk adviseur
Programmamanager
Onderzoeker
strategisch adviseur
Projectleider

Netwerk 09 'Westlandse OnderwijsBooST' (mbo)

Projectleider
Inhoudelijke expert
Ontwerper/onderzoeker
Docent en studentbegeleider
Coördinerend verbinder
Projectcoördinator
Onderzoeker

Netwerk 10 'Leren voor duurzaamheid in een regionale context' (sectoroverstijgend)

Projectleider
Onderzoeker
Docent-onderzoeker
Schoolbegeleider
Lector

Netwerk 12 'Professionele leerculturen in grootstedelijke context' (sectoroverstijgend)

Klankbordgroeplid
Hoofdonderzoeker
Docent-onderzoeker
Onderzoeker
Externe onderzoeker
Interne onderzoeker
Rector/mt-lid
Regiodirecteur
Docent

Oberon



VRIJE
UNIVERSITEIT
AMSTERDAM



Postbus 1423, 3500 BK Utrecht

t 030 230 60 90

info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, 20 december 2024

In opdracht van het NRO