



Even tot hier; Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers

Niek van den Berg (red.)



Even tot hier;

Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers

Niek van den Berg (red.)

Boekje bij de afronding van lectoraat Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers bij Aeres Hogeschool Wageningen op 26 juni 2025.

Met bijdragen van Sara Albone, Jantine van Beek, Marion van Beek, Jetske de Boer, Karin Derksen, Dirk van Dijk, Kathinka van Doesum, Wilbert van der Heul, Sabine Joosten, Hanke Leeuw, Hanneke Maassen, Emely Meijerink, Lisette Munneke, Marco Mazereeuw, Arjen Nawijn, Tom van Oeffelt, Jeroen Rozendaal, Manon Ruijters, Erica Wijnands en Ilya Zitter.

Colofon

Redactie	Niek van den Berg
Taalcorrectie	Ingrid Hut
Uitgever	Aeres Hogeschool Wageningen
Vormgeving	GAW ontwerp + communicatie, Wageningen
Druk	De Bondt Grafimedia Communicatie
Afbeeldingen	Niek van den Berg (omslag, titelblad hoofdstukken, p.17, 31, 37, 42, 48, 61, 74, 75, 83), Practoraten.nl (p.18), Sara Albone (p.19), Gijs Korthals Altes (p.21), Marion van Beek (p.26), Consortium Tools voor Teamleren (p.36, 40, 41), Martin van der Meulen (p.38), Marco Mazereeuw (p.57), Marcel Smeets (p.58), Dzmitry Lysiankou (p.61), Emmely Meijerink (p.66), overige afbeeldingen maker onbekend
ISBN	9789052851198
DOI	10.46884/2025.2

Van den Berg, N. (red.) (2025). *Even tot hier; Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers*. Boekje bij de afronding van lectoraat Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers bij Aeres Hogeschool Wageningen op 26 juni 2025.

© 2025, Aeres Hogeschool Wageningen

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.

Voorwoord

Groene veranderaars en verbindende aanpakkers voor een wereld in beweging

De wereld is sterk in beweging. Of het nu gaat over het klimaat, onderwijs en onderzoek of technologische dan wel meer sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen. In onze visie hebben we groene veranderaars en verbindende aanpakkers nodig en onze missie is om hen zo goed mogelijk voor deze opgaven te equiperen.

Verbindende aanpakkers zijn authentieke vakmensen en professionals die nieuwe ontwikkelingen kunnen bedenken en vormgeven. Zij zijn in staat om het begrip 'vooruitgang' opnieuw te definiëren en daarnaar te handelen. Dat vraagt niet alleen initiatief en collectieve leerkracht, maar ook het vermogen om complexe, soms weerbarstige vraagstukken te herkennen en te verkennen. Zij stellen zich onderzoekend op: zij nemen de tijd om een situatie te doorgronden, verdiepen zich samen met anderen in wat er speelt, ontwikkelen mogelijke handelingsrichtingen, en proberen die stap voor stap uit. Ze doen dat vanaf het prille begin in dialoog met belanghebbenden, waarbij verkennen, verdiepen en experimenteren hand in hand gaan.

Onze lector Niek van den Berg schetst in haar openbare les bij de start van lectoraat *Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers* verschillende onderzoeksecosystemen en zoomt in op interactief en cocreërend onderzoek. Ze stelt praktijkvraagstukken in educatieve contexten centraal en beschrijft wat opleiders en onderzoekers nodig hebben om hier samen aan te werken: onderzoekend en transdisciplinair vermogen.

In *Grenspraktijken verdiepen* doet Niek samen met collega's verslag van zes jaar lectoraatswerk in verschillende grenspraktijken. Ze laten zien hoe de verschillende rollen van onderzoekers en opleiders van invloed zijn op de aanpak van praktijkvraagstukken en hoe je daarin samen kunt opereren. Beschrijvingen van de grensverdieper, grensjongleur, grensmakers en grensbegeleiders bieden handvatten om rollen en perspectieven te verduidelijken.

Alles overziend gaat het om een lectoraat dat in 2015 startte en door de jaren heen steeds meer inzichten vergaarde, diepgang realiseerde en samen met partners praktische handvatten opleverde. Daarmee gaat het niet alleen om onderzoekers en opleiders, maar ook om de vakmensen en professionals die we in het beroepsonderwijs opleiden en professionaliseren. Niek en haar collega's hebben een schat aan waardevolle informatie vergaard en zelf ook steeds hun grenzen verlegd met sociaal-ecologische principes en wijsheden als leidraad.

De ontwikkeling van het lectoraat is niet alleen in woorden te vangen, maar ook in beeld. Dat is terug te zien in de voorkanten van publicaties. Bij *Grenspraktijken* kijk je door de naar elkaar buigende bomen omhoog naar de open lucht. Bij *Grenspraktijken verdiepen* staat het beeld van mycorrhiza (een samenlevingsvorm van schimmels en planten via de wortels) op de kaft als metafoor voor nieuwe grenspraktijken.

En nu, bij *Even tot hier*; zie je een bewegend beeld van bomen vanuit een rijdende trein. Want Niek neemt weliswaar afscheid als lector bij Aeres Hogeschool Wageningen, maar de opgave voor Aeres om onderzoekend samen te werken blijft onverminderd van kracht. We ontwikkelen nieuwe kennis om groene veranderaars op te leiden om hun rol te pakken in de transitie naar een wereld met een gezond, duurzaam voedselsysteem in een ecologisch rijke, veerkrachtige leefomgeving. Professionals met visie, kennis en daadkracht, zorg voor het grote geheel en aandacht voor het persoonlijke. Dat doen we met toonaangevend en onderwijskundig innovatief onderwijs én met waardengedreven praktijkonderzoek. We zijn Niek enorm erkentelijk voor haar waardevolle inzet voor praktijk-gericht onderzoek en bedanken haar voor haar wijsheid, creativiteit, eigengereidheid en vermogen om samen met anderen grenspraktijken te realiseren.

Marion van Beek

Directeur Aeres Hogeschool Wageningen

Inhoud

Voorwoord	5
<i>Jumping in</i> en keihard werken om het goed te doen met elkaar. Even tot hier;	8
1 Van onderzoekende docent tot interactief, participatief onderzoekend vermogen, en verder	12
2 Opleiden en professionaliseren van onderzoekende educatieve professionals	22
2.1 Grenspraktijken en de MLI	23
2.2 Onderzoekend vermogen in het bachelor-curriculum	25
2.3 Onderzoekend vermogen in het curriculum in ontwikkeling	26
3 Masteropgeleiden in het mbo	32
3.1 Diverse kleine onderzoeken en ondersteuningstrajecten	33
3.2 Het werk van Consortium Tools voor Teamleren	34
4 Onderzoek naar samen onderzoeken	46
5 Perspectieven op kwaliteitsdilemma's	54
6 De kunst van praktijk(gericht)onderzoek	62
7 Even tot hier;	74
Literatuur	79
Wie is wie	85
Over Breg(r)enz	86



Jumping in en keihard
werken om het goed
te doen met elkaar.
Even tot hier;

Tien jaar in een notendop

In 2015 startte het lectoraat *Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers* bij - Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool, wat later Aeres Hogeschool Wageningen (AHW) werd. We noemen het lectoraat vaak kortweg *Grenspraktijken*. Zo ingekort is het een woord dat gezien de dynamiek op onze aardbol ook in andere contexten wel een wenkend perspectief kan zijn. Ik zie en gebruik het zelf vooral als een uitnodiging om te focussen op gezamenlijke praktijken die ontstaan als opleiders en onderzoekers samenwerken. Het beeld van een kloof tussen onderzoek en praktijk benadrukt dat het gescheiden werelden zouden zijn en *Grenspraktijken* focust op het gezamenlijke.

Wehrens (2013) liet in de zorgsector zien dat het perspectief van cocreatie rond praktijkvraagstukken veelbelovend is, zeker als er experimenteerruimte is zonder belemmerende structuren, processen en opvattingen. Er zijn ruimschoots aanwijzingen dat hetzelfde geldt in het onderwijs, al gaat samenwerken niet vanzelfsprekend goed en heeft het niet altijd de beoogde opbrengsten (zie bijvoorbeeld Schenke, 2015; Schot et al., 2019; Zuiker et al., 2017). Samenwerken is ingewikkeld, zeker over grenzen van disciplines en organisaties heen, maar biedt tegelijkertijd kansen om te leren (Akkerman & Bakker, 2011; De Waal, 2018; Fortuin, 2015; Le et al., 2017; Spelt, 2015; Van Middelkoop, 2022). Het is dan wel belangrijk om aandacht te besteden aan die samenwerking en – geïntrigeerd door een complex inhoudelijk vraagstuk waar je samen enthousiast induikt – niet te vergeten ook een voor iedereen passende aanpak en rolverdeling te bepalen (Van den Berg & Teurlings, 2019).

In *Grenspraktijken* werkten we tien jaar juist aan dat laatste, met voor ons als complex inhoudelijk (meta)vraagstuk: “Wat vraagt samenwerken van opleiders en onderzoekers?” We werkten volgens het principe van *jumping in*: vanuit een basisidee samen beginnen en – erop vertrouwend dat het lukt en met het nodige werkplezier – al werkend de koers bepalen (Rozendaal, 2023; Van den Berg, 2016). We omarmden het niet-weten en maakten “moedige ruimte” zoals Lisette Munneke dat in haar openbare les noemt (Munneke, 2024). We probeerden “de vragen zelf lief te hebben,” indachtig het advies van Rainer Maria Rilke begin vorige eeuw aan de jonge dichter Franz Kappus: “Leef nu uw vragen. Misschien leeft u dan gaandeweg, ongemerkt, op een dag in een ver verschiert het antwoord binnen.” (Rilke, 2004, p.21).

Tegelijkertijd gaat het niet vanzelf, om de vragen te leven. “**Het is gewoon keihard werken om het goed te doen met elkaar**” zei ik in een interview na de lectorale rede van Theo Niessen (2025) over Impact als respons-abiliteit. Theo heeft het over het binnenkant-perspectief van onderzoek als onderdeel van de maatschappij en niet als externe kracht. Onderzoek dat werkelijk bijdraagt aan praktijkontwikkeling vraagt om specifieke kwaliteiten van degenen die ermee bezig zijn; en daar gaat *Grenspraktijken* over. We richten ons vooral op nauwe en vaak ook langduriger samenwerkingen die zowel de onderzoekskennis als de praktijk willen dienen.

Overigens, ook in primair kennisgedreven onderzoek is bijdragen aan de praktijk vaak een (secundaire) ambitie en is er tot op zekere hoogte sprake van grenswerk. Onderzoekskennis moet dan na publicatie voor de praktijk ontsloten worden, via grensobjecten zoals vakpublicaties of kennisoverzichten (zoals van de Kennisrotonde). Toch is de dynamiek daar anders dan in cocreatieve trajecten, waarin samenwerking directer en langduriger is, op het

ene moment met weinig gezamenlijk werk, en op het andere moment meer. Wat passend is, hangt af van het vraagstuk en wat daarvoor op een bepaald moment nodig is. Wat passend is hangt bovendien af van degenen die aan dat vraagstuk werken: hun opvattingen over hoe kennis tot stand komt, hoe opleiders en onderzoekers zich tot elkaar verhouden, en hun competentie om – letterlijk willens, wetens en vaardig – met elkaar samen te werken.

Waarom Even tot hier;

Niks mis met keihard werken met elkaar, maar toch, ik wil ook allerlei andere leuke dingen doen. Ruim tien jaar na de start van *Grenspraktijken* komt er met mijn besluit dat ik minder wil werken, een eind aan mijn aanstelling als lector bij Aeres. Ook het lectoraat wordt afgerond. Toch is de titel van mijn afscheidsrede en dit boekje *Even tot hier;* met een puntkomma erachter, omdat de inhoudelijke aandacht en ontwikkeling nodig blijft en verder gaat.

- o **Het blijft nodig,** omdat op sommige plekken het positivistische idee dat de praktijk objectief en van buitenaf bestudeerbaar is, de boventoon voert. Volgens deze denklijn meten onderzoekers met neutrale methoden zuivere effecten van afzonderlijke interventies, zonder dat ze daarbij direct al die praktijk beïnvloeden. Je kunt heel erg je best doen om te zorgen dat dit zo werkt, maar of het echt kan? *Grenspraktijken* vertrekt juist vanuit een sociaal-constructivistisch en participatief perspectief: kennis – praktijkkennis én onderzoekskennis – ontstaat in interactie. Onderzoekers hebben – of ze nu willen of niet – direct invloed (impact, doorwerking) op wat en wie ze onderzoeken, en omgekeerd. Actoren en verschijnselen zijn niet los te zien van elkaar, maar vormen een ecosysteem dat in samenhang onderzocht moet worden. Juist bij complexe en weerbarstige vraagstukken – vraagstukken waarbij de kern niet heel helder is en/of oplossingen niet zomaar duidelijk zijn – levert het meer op om heel de context en alle betrokkenen inclusief jezelf mee te nemen.
- o **Het gaat verder,** omdat de inzichten die in en met *Grenspraktijken* zijn ontwikkeld meegaan met degenen die eraan gewerkt hebben, en op allerlei plekken en manieren worden benut en verder gebracht. Sowieso is de interactieve en participatieve benadering van onderzoekend samenwerken aan praktijkvraagstukken natuurlijk niet afhankelijk van alleen dit lectoraat. Er zijn diverse andere lectoraten, practoraten, kenniswerkplaatsen, innovatiehubs en dergelijke mee bezig, en niet te vergeten masteropleidingen zoals de master Leren en Innoveren (MLI) en de pilot met het Professional Doctorate, volop grenswerk.

Geëngageerd onderzoek in directe interactie in en met de praktijk is mijn voorkeursmodel. Onderzoek als sociaal participatief proces betekent (vgl. bijvoorbeeld Berger & Luckmann, 1966; De Jong, 2019; De Jong et al., 2013; Lincoln et al., 2017; Niessen, 2025; Rozendaal, 2023; Wenger, 1998):

- o instappen als onderzoeker en als praktijkpartner en reflecteren op je positie en rol;
- o onderzoekskennis én praktijkkennis serieus nemen als bronnen;
- o elkaar serieus nemen als gelijkwaardige en actieve participanten;
- o dialoog, kenniscocreatie, gezamenlijke betekenisgeving en wederzijdse impact.

Grenspraktijken gaat dus ook over mij en over de collega's die in dit boekje aan het woord komen. Ik neem positie in als sociaal-constructivistische en participatieve onderzoeker. Daarmee ontken ik andere benaderingen niet; de relatie tussen onderzoek en praktijk is veelvormig. Laten we die diversiteit benutten en telkens zoeken naar wat in een bepaalde situatie het goede is om te doen.

Opbouw van dit boekje

Dit boekje gaat vooral over de dynamiek en interactie in intensieve gezamenlijke grenspraktijken. Het geeft een beeld van inzichten die ruim tien jaar lectoraat hebben opgeleverd. In de vele bijdragen in tekstkaders vertellen collega's hoe de samenwerking in en met het lectoraat voor hen doorwerkt. Hiermee is dit boekje dus zelf ook weer in *Grenspraktijken* tot stand gekomen. Hopelijk is het een aanzet en inspiratiebron om aandacht te houden voor grenswerk en om dat verder te versterken.

In de volgende hoofdstukken schets ik eerst hoe het lectoraat is ontstaan en hoe het conceptueel kader zich heeft ontwikkeld (hoofdstuk 1). Daarna beschrijf ik de opbrengsten van de huidige drie werklijnen van het lectoraat:

- o opleiden en professionaliseren van onderzoekende educatieve professionals (hoofdstuk 2);
- o samen onderzoekend werken in het mbo (hoofdstuk 3);
- o de eigen aard van praktijk(gericht)onderzoek (hoofdstuk 4, 5 en 6).

Waar de eerstgenoemde werklijn AHW als context heeft, heeft de tweede vooral betrekking op het mbo. De derde werklijn richt zich breder op de vraag naar de eigen aard van praktijk(gericht)onderzoek en komt in drie hoofdstukken aan bod. Die gaan achtereenvolgens over onderzoekssamenwerkingen, kwaliteitsdilemma's in praktijk(gericht)onderzoek, en creativiteit in onderzoek.

De werklijn 'onderzoekend vermogen van leerlingen en studenten vmbo en mbo' is eerder beschreven in *Grenspraktijken verdiepen* (Van den Berg, 2021) en daarna afgerond, daarom ga ik daar nu niet opnieuw op in. Ik sluit het huidige, en laatste, boekje van lectoraat *Grenspraktijken* af met een dankwoord en een puntkomma.

1

Van onderzoekende
docent tot interactief,
participatief
onderzoekend
vermogen, en verder

De kiem

De kiem voor het lectoraat dateert uit 2014, toen Rudy Richardson met de kenniskring onderzoek deed naar de **aandacht voor onderzoek in het curriculum** van de bacheloropleidingen. De aanleiding daarvoor was een onderwijsvisitatie waarin naar dit indertijd vrij nieuwe thema gevraagd werd. Toen al bleek hoe genuanceerd we naar het begrip ‘onderzoek’ kijken en dat ‘onderzoekend vermogen’ een betere term is voor dat wat we bedoelen. Het gaat namelijk niet alleen om onderzoek (leren) doen, het gaat ook om denken en werken vanuit een onderzoekende houding, en om inzichten uit onderzoekskennis wege en toepassen (Vgl. Andriessen, 2013; Onderwijsraad, 2014). Na Rudy’s plotselinge overlijden nam ik zijn project (en eigenlijk nog veel meer) onder mijn hoede en ontstond de Onderzoeksgroep Onderzoek in de Bachelor. We maakten *Vanzelfsprekend nieuwsgierig*, het visiedocument om binnen AHW de aandacht voor onderzoekend vermogen verder te helpen ontwikkelen (OOB, 2015).

Toen Madelon de Beus, Frank de Jong en Manon Ruijters me vroegen om met hen mee te denken over een lectoraat rond de **onderzoekende docent**, bedacht ik meteen: dat is niet genoeg, dan moeten we ook kijken naar onderzoekers. Om educatieve praktijken met behulp van onderzoek beter te begrijpen en te ontwikkelen, is er bij alle betrokkenen iets nodig, niet alleen bij de docent. De relatie tussen onderzoek en praktijk is vaak moeizaam, denk bijvoorbeeld aan alle pogingen om de toegankelijkheid van onderzoek te versterken en om onderzoeksinzichten in praktisch bruikbare materialen en aanpakken om te zetten. Ook in persoonlijke interacties loopt de samenwerking tussen opleiders en onderzoekers niet vanzelf goed. Als we willen dat onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van educatieve praktijken, hebben opleiders onderzoekend vermogen nodig, maar zouden we dan niet ook iets moeten verwachten van onderzoekers? Het lectoraatsthema was geboren.

Wat vraagt samenwerken van opleiders en onderzoekers?

Hoe ziet de samenwerking tussen opleiders en onderzoekers rond complexe en weerbarstige praktijkvraagstukken eruit, welke rolopvattingen en verwachtingen hebben ze over en weer, welke kwaliteiten zetten ze in?

- o Het woord **opleiders** gebruik ik voor educatieve professionals in allerlei soorten: docenten, onderwijsassistenten, kennismanagers en masters ‘leren en innoveren’, en hun opleiders in de hogeschool en het werkveld.
- o Het woord **onderzoekers** gebruik ik voor alle soorten onderzoekers in het educatieve domein, en in het bijzonder praktijkgerichte onderzoekers – die van buiten een educatieve praktijk komen en werken aan vraagstukken in en met die praktijk – en praktijkonderzoekers die binnen een praktijk werken en onderzoek doen (vgl. Uggerhøj, 2011). Ik bracht ze samen in de taalkundig niet correcte maar wel compacte overkoepelende term ‘praktijk(gericht)onderzoekers’ (Van den Berg, 2016). Hierna heb ik het meestal kortweg over onderzoekers en maakt de context duidelijk om welk type het gaat.

Onderzoekend samenwerken aan vraagstukken biedt als professionele leerstrategie (zie bijv. Maandag et al., 2017; Ros & Brouwer, 2024) uitgelezen kansen om duurzame praktijkverbetering te realiseren. De systematische aanpak helpt om beter gefundeerde oplossingen te vinden. De onderzoekende samenwerking vraagt echter wel nadrukkelijk bepaalde kwaliteiten van de partners. In 2016 noemde ik die nog **onderzoekend vermogen** en **transdisciplinair vermogen**, een conceptueel kader dat hielp om te focussen op dat wat we ‘extra’ vragen van respectievelijk opleiders en onderzoekers (Van den Berg, 2016a, 2016b).

- o **Onderzoekend vermogen** is wat we ‘extra’ vragen van opleiders, en waarvan we veronderstellen dat onderzoekers het ‘van huis uit’ hebben. Wie onderzoekend vermogen heeft kan traag denken, een begrip ontleend aan Kahneman in *Thinking fast and slow*, in het Nederlands vertaald in *Ons feilbare denken* (2011). Snel denken en handelen is vaak nodig, en veronderstelt praktische wijsheid om dat goed te doen. Praktische wijsheid “(...) stelt leraren in staat om scherp te zien, horen en voelen wat er in bepaalde situaties allemaal speelt en wat de essentie is. Vanuit dit ‘gevoel’ voor de situatie kunnen leraren in hun beroepspraktijk (snel) de juiste beslissingen nemen en goed handelen” (Onderwijsraad, 2013, p.7). Kahneman (2013) liet echter zien dat mensen het liefst snel denken en handelen, ook in situaties waarin praktische wijsheid niet toereikend is. Als vraagstukken complex en weerbarstig zijn, zijn de vertraging en bespiegeling van het onderzoekend vermogen nodig, om de kans te vergroten dat je de goede conclusies trekt en goede aanpakken kiest (zie ook Munneke et al., 2023; Vanlommel & Van den Boom-Muilenburg, 2024). Daan Andriessen en Lisette Munneke werken in hun lectoraat bij Hogeschool Utrecht intensief aan de uitwerking van het begrip onderzoekend vermogen en hoe je er in het hoger onderwijs didactisch handen en voeten aan geeft. Daar hebben we vanuit *Grenspraktijken* steeds bij aangesloten, al zetten we er indertijd dus een concept naast om verder te verkennen en wat bij de onderzoekersrol hoort: transdisciplinair vermogen.
- o Wie **transdisciplinair vermogen** heeft (dat wat we als ‘extra’ van onderzoekers vragen, maar feitelijk bij alle betrokkenen nodig is), kan over grenzen tussen disciplines samenwerken en die grenzen overstijgen. Vaak gaat dit concept over samenwerking tussen verschillende inhoudelijke disciplines zoals in de techniek, groene sector en economie, noodzakelijk om complexe vraagstukken over bijvoorbeeld milieu, voedsel en armoede aan te pakken (Fortuin, 2015; Spelt, 2015). In *Grenspraktijken* gaat het bij transdisciplinair vermogen met name over de grenzen tussen onderzoek en educatieve praktijk, tussen onderzoekers en opleiders. Het concept helpt om te focussen op dat wat onderzoekers nog meer nodig hebben dan alleen ‘gewoon goed onderzoek doen’, wat dat laatste ook mag zijn.

In tien jaar werken in en met *Grenspraktijken* zijn we steeds beter gaan zien en ervaren dat opleiders en onderzoekers – en iedereen in combinatiefuncties daartussenin – beide vermogens nodig hebben. Die stellen hen in staat om over de grenzen van onderzoek en praktijk heen samen te werken aan praktijkvraagstukken, nieuwe grenspraktijken te realiseren, en waar nodig ook nieuwe aanpakken ontwikkelen om dat goed te doen. Vandaar dat we gaandeweg zijn uitgekomen bij het overstijgende concept **interactief, participatief onderzoekend vermogen**. Hoe het transdisciplinaire hierin zit, lees je in de volgende bijdrage van Lisette Munneke. Ze laat zien hoe zij de ontwikkeling van het conceptuele kader van *Grenspraktijken* heeft ervaren in relatie tot de ontwikkeling van haar eigen inzichten:

Als we van praktijkprofessionals onderzoekend vermogen verwachten, wat verwachten we dan van onderzoekers?

Lisette Munneke

Mijn eerste contact met Niek is al niet meer terug te vinden op mijn laptop, maar ik herinner me dat het de ORD van 2015 was bij een postersymposium over onderzoekend vermogen. We vonden elkaar in de liefde voor praktijkgericht onderzoek en de relevantie van dat onderzoek voor concrete praktijkvraagstukken. In 2016 gaf Niek in haar rede 'Grenspraktijken' woorden aan wat zij 'transdisciplinair vermogen' van praktijkgericht onderzoekers noemde: het vermogen om over de grenzen van theorie en praktijk heen samen te werken en wederzijds van elkaar te leren. Ze beschreef dat als gewoon goed onderzoek doen, interactief samenwerken én onderwijs geven over onderzoek (Van den Berg, 2016, p. 21). Op dat moment kon ik die ideeën nog niet goed plaatsen in mijn eigen denken. Ik worstelde destijds namelijk nog met de veelgebruikte definitie van onderzoekend vermogen van mijn collega-lector Daan Andriessen (Andriessen, 2014). Nog een 'vermogen' erbij voelde voor mij als te veel. Bovendien dacht ik toen dat het transdisciplinaire misschien wel onderdeel kon zijn van onderzoekend vermogen - geldig voor zowel praktijkprofessionals als praktijkgerichte onderzoekers.

In 2024 verscheen na jaren van lezen, analyseren en denken een nieuwe definitie van onderzoekend vermogen, waarin ik de oorspronkelijke drieslag van Daan losliet (Munneke, 2024). Het begrip 'grenspraktijken' werd voor mij de moedige ruimte van het niet-weten. Een ruimte waarin praktijkprofessionals en onderzoekers samen kennis creëren – precies zoals Niek dat al in 2016 beschreef. Soms heb je gewoon tijd nodig om te komen waar iemand anders al was, door verschillen in taal, ervaring of geschiedenis.

Mijn lectoraat Onderzoekend Vermogen en lectoraat Grenspraktijken zijn daarom verwant en bouwen op elkaar voort. Wij geloven dat alle betrokkenen in praktijkgericht onderzoek – of het nu onderzoekers, docenten of andere professionals zijn – over onderzoekend vermogen moeten beschikken. Natuurlijk verschilt het accent per rol, maar iedereen moet kunnen omgaan met verschillende kennisbronnen, die op waarde kunnen schatten, en samen nieuwe kennis kunnen creëren. En daaronder valt ook het transdisciplinaire vermogen. Voor veel onderzoekers die de overstap maken van de universiteit naar praktijkgericht onderzoek op een hogeschool betekent dat: bijleren. Zij moeten leren om vanaf het allereerste begin samen met praktijkpartners te werken aan kennis die waardevol is voor iedereen. Oftewel: ze moeten "interactief, participatief onderzoekend vermogen" hebben (Van den Berg, 2021).

Inmiddels zijn we bijna tien jaar verder sinds de startrede van Niek. In die tijd is praktijkgericht onderzoek bij veel hogescholen volwassen geworden. Er ontstaan steeds meer grenspraktijken waarin onderzoek, praktijk en onderwijs samenwerken aan complexe maatschappelijke opgaven. Daarmee blijft het werk van lectoraat Grenspraktijken onverminderd relevant. Wij bouwen daarop voort, met de overtuiging dat goed praktijkgericht onderzoek altijd een gelijkwaardige, gezamenlijke onderneming is.

Zowel opleiders als onderzoekers hebben dus onderzoekend vermogen nodig en **transdisciplinair vermogen staat niet naast, maar maakt deel uit van onderzoekend vermogen**. 'Gewoon goed onderzoek doen' impliceert samenwerking tussen onderzoekers en actoren die bij het vraagstuk betrokken zijn. Dat geldt in grote en kleine onderzoekssamenwerkingen, van consortia tot individuele gesprekken, en al startend bij het eerste idee. Transdisciplinair vermogen maakt dat er wederkerigheid is in de samenwerking, vanuit gemeenschappelijkheid, op basis van gelijkwaardigheid en gebruikmakend van elkaars kwaliteiten.

Arjen Nawijn geeft hier in zijn onderstaande bijdrage een indringend beeld van. Hij kijkt terug op de samenwerking in Consortium Tools voor Teamleren – het Research Practice Partnership (RPP) met de allitererende geuzennaam die herinnert aan de dienstbaarheid aan de praktijk – en waar we zoveel geleerd hebben over waar het ons fundamenteel om gaat. Niet alleen heeft de praktijk baat bij de samenwerking met onderzoekers, andersom heeft het onderzoek baat bij de samenwerking met praktijkpartners (zie ook Cook, 2009). De onderzoekskwaliteit wordt beter, omdat bijvoorbeeld instrumenten beter passen in de context waar ze ingezet worden.

Het zijn de fundamentele uitgangspunten!

Arjen Nawijn

Hoe langer het project Tools voor Teamleren geleden is, des te meer besef ik hoe sterk het mijn professionele blik heeft gevormd – op onderzoek, onderwijs, professionalisering en innovatie. Het project is voor mij het toonbeeld van hoe onderwijspraktijk en onderzoek in cocreatie en op gelijkwaardige basis kunnen samenwerken binnen een Research Practice Partnership (RPP).

Praktijkvolgend onderzoek kreeg hier een emanciperend karakter, door het versterken van teacher leadership en het erkennen van praktijkkennis naast theoretische inzichten. Tegelijkertijd was het project niet alleen praktijkvolgend, maar ook sterk theorievormend, bijvoorbeeld op het gebied van onderzoeksmethodologie. De ontwikkelde werkvorm van het behangrolgesprek is daarvan voor mij een mooi en typerend voorbeeld (Consortium Tools voor Teamleren, 2022; Rozendaal et al., 2024). Ook het denken over wat het betekent om in een RPP te werken, is in het project verder ontwikkeld (Consortium Tools voor Teamleren, 2022; Van den Berg et al., 2024).

Wat ik vooral heb geleerd, is hoe samen onderzoekend werken op zowel school- als consortiumniveau belangrijk is, en dat het leidt tot integratie van onderzoek, innovatie en professionalisering. En nog een belangrijk inzicht: dat dit alles voortkomt uit een fundamenteel andere kijk op hoe kennis tot stand komt. Tools voor Teamleren laat zien dat de praktijk niet langer slechts het object of de ontvanger van onderzoek is, maar een volwaardige medeproducent van contextgebonden kennis – in samenwerking met onderzoekers van buiten die praktijk.

Deze inzichten wil ik de komende jaren inzetten bij het programma Re-Ge-NL, waarin Aeres onderwijsinstellingen begeleidt bij onderwijs gericht op de transitie naar regeneratieve landbouw. Net als in Tools voor Teamleren staat hier de vraag centraal hoe we kennis ontwikkelen in en mét de praktijk. In Re-Ge-NL betekent dat: leren in de praktijk, mét de praktijk, en over de praktijk

– op het niveau van het team, de instelling en het consortium. Kleine experimenten worden gekoppeld aan gezamenlijke reflectie, en opleiden gebeurt in de transitie. Docenten en studenten zijn mede-ontwikkelaars van regeneratieve praktijken. Zo raken onderzoek, innovatie en professionalisering met elkaar verweven in een lerende praktijkgemeenschap die zelf onderdeel is van de verandering.

Het zijn deze uitgangspunten van lectoraat Grenspraktijken, meer nog dan de concrete tools, die ik de afgelopen jaren heb leren begrijpen. Op veel plaatsen – binnen en buiten Aeres – merk ik hoezeer onze geïntegreerde visie op onderzoek, innovatie en professionalisering aandacht verdient. Mooi dat we samen deze inzichten hebben doorontwikkeld en blijven inzetten en verdiepen.

Rollen als een oloide

Dat zowel opleiders als onderzoekers onderzoekend (incl. transdisciplinair) vermogen nodig hebben, geldt niet alleen bij samenwerking tussen mensen (interpersoonlijk), maar ook bij samenwerking tussen rollen binnen dezelfde persoon (intrapersoonlijk). Bijvoorbeeld wanneer je docent bent en 'de onderzoeker' in jezelf aan het woord is, moet die zich zien te verhouden tot de 'doener' in jezelf die direct in actie komt op basis van ervaring wat goed is om te doen. Hoe zou je dan eigen onderzoeksinzichten of die van anderen (theorie, episteme) kunnen verbinden met je ervaringskennis hoe te handelen (techné) en zo je praktische wijsheid (pronèsis) verder ontwikkelen? Reflectie, dialoog en zelfonderzoek zijn daarbij behulpzaam (Heikkinen et al., 2016; Lunenberg & Korthagen, 2009; Onderwijsraad, 2013; Sanderse & Huijsse, 2019; Schenke et al., 2019).



In 2021 gebruikte ik in *Grenspraktijken verdiepen* een rollende oloide om de wisseling tussen de rollen van opleider en onderzoeker te visualiseren. De beweging komt ergens vandaan, dat is het vraagstuk dat om verheldering en een oplossing vraagt en aanzet om er zowel als opleider als onderzoeker naar te kijken. Daarbij komt een oloide al rollend met zijn hele oppervlak in contact met de ondergrond. Zo is mijn beeld van onderzoekend samenwerken aan vraagstukken: geaard in de praktijk waar de samenwerking voortdurend impact heeft.

De intrapersonlijke rolwisseling en -combinatie zien we onder meer bij masteropgeleide educatieve professionals. Bijvoorbeeld studenten in de master Leren en Innoveren ontwikkelen zich als onderzoekende innovator van leren en combineren dan de rollen van expert in leren, innovator en onderzoeker. Dat kunnen afwisselde rollen zijn, of een overstijgende rolintegratie.

Ook in de actuele pilot met het Professional Doctorate (PD) is de rol van onderzoeker een van de rollen naast andere, binnen dezelfde persoon, afwisselend of de rollen integrerend. PD-kandidaten ontwikkelen zich als professional, change agent, onderzoeker en innovator. Ze interveniëren in complexe praktijken en zetten daar onder meer de rol van onderzoeker in, verbonden met de andere rollen (Andriessen et al., 2025; Vereniging Hogescholen, 2021). Steeds maakt de onderzoekersrol deel uit van PD-werk, maar zeker niet geïsoleerd zoals in klassiek onderzoek. Als je de rol afpelt tot die van "iemand die op een systematische manier informatie en theorie verzamelt om een vraag te beantwoorden" (Andriessen et al., 2025), is de onderzoekersrol behulpzaam om vraagstukken in complexe praktijken te doorgronden en aan te pakken.



Sara Albone is een van eerste PD-kandidaten. Ze is lerarenopleider, was eerder docent en docentonderzoeker, werd practor en startte in maart 2024 met haar PD-traject gericht op de versterking van de beroepsgroep practoren. In haar bijdrage hieronder laat Sara zien hoe zij het verschil tussen klassiek onderzoek en PD-werk ervaart. Jumping in, onzekerheid en een rommelig verloop (vgl. Cook, 2009; 2021) zijn wezenlijke kenmerken van een PD. Is het dan interveniëren met behulp van onderzoek, of een vorm van onderzoek waar interventies deel van uitmaken? We gaan vast zien hoe Sara en anderen zich daarin ontwikkelt.

Jumping in samen onderzoekend praktijk verbeteren

Sara Albone

Jumping in, samen onderzoekend ontdekken wat er aan de hand is en wat nodig is om verder te komen. Als er iets is wat ik van Niek geleerd heb, is het dat onderzoek vooral gericht moet zijn op de praktijk verder brengen en dat je dat alleen kunt bereiken door met de praktijk samen op te trekken.

Toen ik ongeveer tien jaar geleden voor het eerst met Niek in contact kwam, naar aanleiding van mijn MLI-opleiding, had ik een nogal klassiek beeld van het doen van onderzoek. De literatuurlijst voor mijn opleiding tot dierenarts stond bomvol met onderzoeken die vormgegeven waren met controlegroepen en nulmetingen. Hoe anders ervaar ik het Professional Doctorate (PD)-traject waarin ik door Niek, samen met Ilya Zitter en drie werkveldbegeleiders, begeleid word om de beroepsgroep van practoren te versterken. Over het laatste vertel ik graag meer en dan specifiek over jumping in.

Iedereen die ooit met Niek gewerkt heeft, weet dat het eindresultaat anders wordt dan wat er voorafgaand globaal bedacht was. Toen ik Niek nog niet zo goed kende, kon ik hier heel ongemakkelijk van worden, soms is dat nog steeds zo. Voor mijn PD-project heb ik een goed voorbereide onderzoeksplan geschreven en die geeft mij houvast, zorgt dat ik stevig kan blijven staan en dat ik focus behoud. Maar de opleiding tot PD-er vraagt meer dan de rol van de onderzoeker; het is ook ontwikkelen tot EQF 8 in de rollen van professional, change agent en innovator. In het begin van het traject keek ik vooral door het vergrootglas van de onderzoeker naar de rollen van de change agent en innovator. Steeds meer zie ik dat het vergrootglas eigenlijk een hoepel is om te komen tot veranderingen in de praktijk. De praktijk verbeter je door samen in de modder te springen en te wroeten, en niet door een vergrootglas ernaar te kijken.

In mijn PD-traject beweeg ik momenteel in "het spanningsveld tussen praktijkrelevantie en methodische grondigheid" (Van den Berg et al., 2024). De drive om de praktijk te verbeteren is groot, de wens en noodzaak om dat met de praktijk te doen ook. Momenteel speel ik met passende en creatieve onderzoeksmethodes die als middel dienen om de beroepsgroep van practoren verder te brengen, zonder de grondigheid uit het oog te verliezen. Ik ben in goed gezelschap; ik doe dit niet alleen. Er is meer dan genoeg ruimte om samen onderzoekend de praktijk verder te brengen, jump je mee?

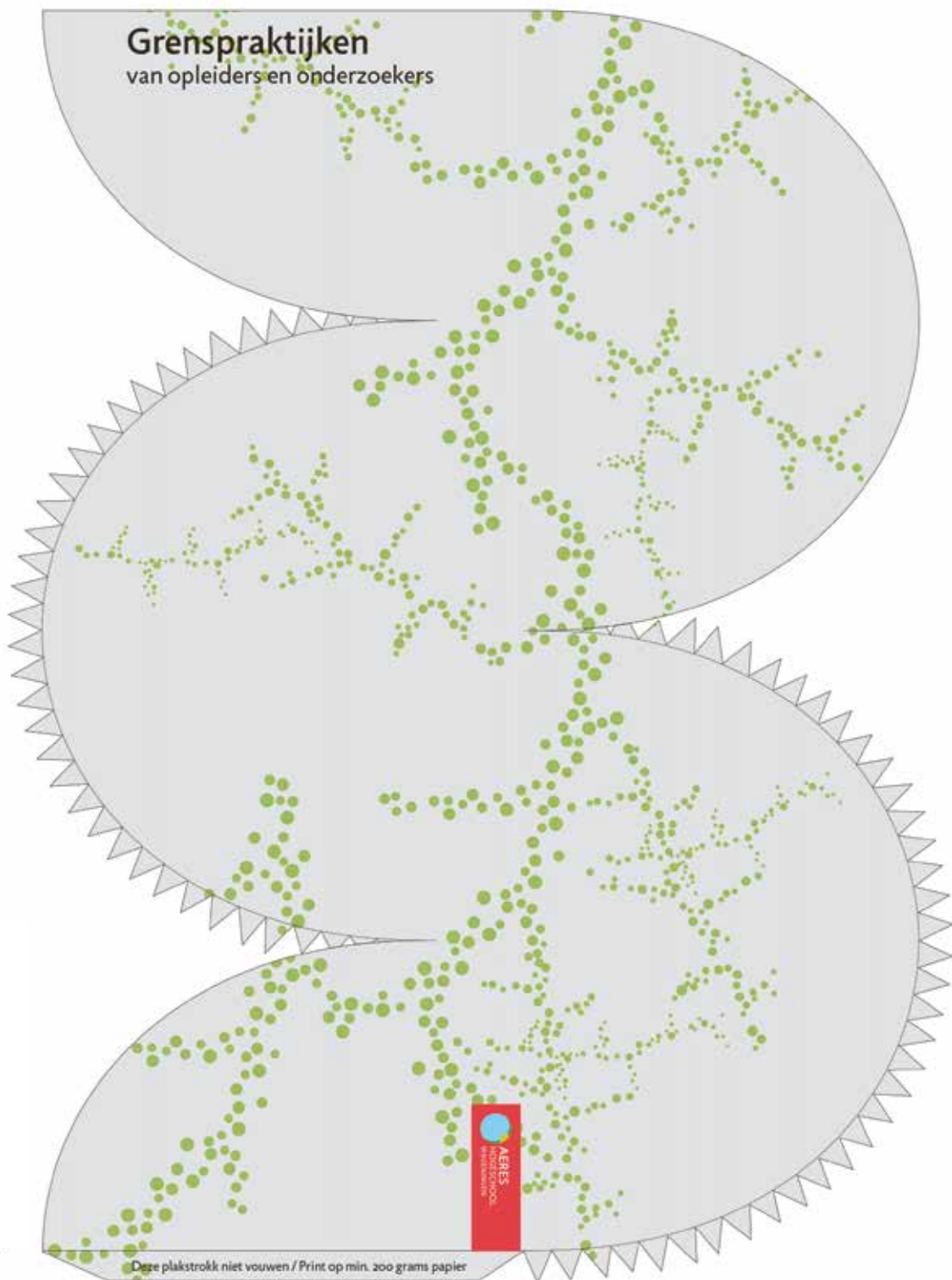


Intermezzo

Een rollende oloide komt met zijn hele oppervlakte in contact met de ondergrond. Die voetafdruk zie je in de bouwplaat. Probeer hem eens uit met een A4-print.

Bouwplaat Oloïde

Grenspraktijken
van opleiders en onderzoekers



2

Opleiden en professionaliseren van onderzoekende educatieve professionals

Nu in het vorige hoofdstuk de ontwikkeling van het theoretisch kader van *Grenspraktijken* is geschetst, gaan de hoofdstukken 2 en verder over de werklijnen. De eerste daarvan gaat over opleiden en professionaliseren van onderzoekende educatieve professionals. De basisgedachte is dat onderzoekend vermogen een integraal onderdeel is van de professionaliteit van professionals, waaronder leraren, lerarenopleiders en anderen met een educatieve rol. Onderzoekend werken draagt als professionele leerstrategie bij aan hun ontwikkeling (Maandag et al., 2017; Rozendaal, 2023; Van den Bergh & Ros, 2015). Hoe leid je daar dan voor op en hoe professionaliseer je daarin?

Madelon de Beus en ik beschreven in 2018 de context van AHW als praktijkvoorbeeld van werken aan onderzoekend vermogen in educatieve opleidingen. De komst van lectoraten, de ontwikkeling van de master *Leren en Innoveren* (MLI), het werk van de Onderzoeksgroep *Onderzoek in de Bachelor* (OOB, 2015) en een intern professionaliseringprogramma met kleine leergemeenschappen *Onderzoek in je eigen praktijk* droegen daaraan bij (Van den Berg & De Beus, 2018). Toch constateerden we in 2021 op basis van een peiling onder collega's dat de onderzoekscultuur nog wel een slag kan gebruiken. Dat geldt bijvoorbeeld voor de zichtbaarheid voor studenten van de aandacht voor onderzoekend vermogen in het curriculum, en het geldt ook voor onderzoekend werken aan de eigen onderwijsontwikkeling in de faculteit (Van den Berg et al., 2021).

Het is mooi dat we hier de afgelopen jaren weer nieuwe stappen in hebben gezet. Ik geef een paar voorbeelden uit deze werklijn van *Grenspraktijken* in samenwerking met de opleidingen van AHW. De bijdragen van collega's in de tekstkaders illustreren welke inzichten over opleiden en professionaliseren we hebben opgedaan, inclusief hoe we ons zelf ontwikkelden.

2.1 Grenspraktijken en de MLI

Het lectoraat en de MLI van AHW – de plek waar ik in 2012 als docent aan de slag ging – werken op verschillende manieren samen: via mijn gastdocentschap in het mastercurriculum, in onderzoek naar MLI-alumni (Nawijn & Van den Berg, 2020), in de gezamenlijke uitvoering en monitoring van de professionaliseringmodule *Onderzoek van betekenis* (Van Beek & Van den Berg, 2021) en in onderzoek door Sabine Joosten naar aandacht voor onderzoekend vermogen in het mastercurriculum (zie daarvoor paragraaf 2.2). Jantine van Beek vertelt in haar bijdrage over onze samenwerking en hoe een van de trefwoorden in het werk van het lectoraat haar en onze studenten aanzet om de data-analyse in te duiken.

De oogharenanalyse

Jantine van Beek

Op verschillende momenten en manieren hebben Niek en ik samengewerkt. In eerste instantie als docenten-duo binnen het thema 'Onderzoek en Innovatie' bij de master Leren en Innoveren (MLI) van Aeres Hogeschool Wageningen. Later als collega-onderzoekers in het lectoraat Grenspraktijken en met Niek als gastdocent in de MLI. Onze ervaringen als onderzoekers gaven, en geven, de MLI-lesdagen die we samen verzorgen, voor ons extra glans. Zo putten we uit een scala aan voorbeelden en kennen we de onderzoeks-'struggles' van binnenuit. We dragen ons enthousiasme over praktijkonderzoek uit, op een aanstekelijke manier. Tenminste, dat vinden we zelf; ik herinner me momenten dat wijzelf meer plezier hadden dan de studenten.

Praktijkonderzoek doen is om te beginnen "gewoon goed onderzoek doen" (Van den Berg, 2016). Het is onderzoek in interactieve samenwerking met verschillende stakeholders en dat relevant, bruikbaar, methodisch grondig en ethisch verantwoord is. In die kwaliteitsdimensies zitten een aantal rekbare begrippen, maar kort samengevat is de boodschap: ben je als onderzoeker bewust van deze dimensies en stel jezelf steeds weer de vraag hoe je daar zelf naar kijkt en hoe je praktijkpartners dat zien. Ga daarover met elkaar in gesprek, daarmee krijg je meer grip op de kwaliteit van je onderzoek. Dat in gesprek gaan, is wat Niek, haar collega's van EAPRIL Cloud 11, MLI-collega's en MLI-studenten met regelmaat doen. Met visuele hulp van het bipiramide-model [zie hoofdstuk 5, red.] analyseren studenten met elkaar dilemma's die ze zelf concreet ervaren als praktijkonderzoeker. Vanzelfsprekend leiden deze gesprekken niet altijd tot klip-en-klare antwoorden, maar ze zetten aan tot denken en expliciteren.

Dat onderzoek doen niet alleen alles uitdenken is, maar ook "gewoon dóen" dat is helder. Menigee kan zich vast de springende en spelende ijsbeer in het bubbelende ijsblauwe water van Diergaarde Blijdorp voor de geest halen, als metafoor voor 'jumping in' (Van den Berg, 2016, p.6). Ook ik kreeg ooit eens de aanmoediging daartoe. In een onderzoek naar hoe docenten in het vmbo hun leerlingen aanzetten om hun onderzoekend vermogen te ontwikkelen, zat ik zowel verlekend als ook aarzelend naar de verzamelde data te kijken. Hoe nu verder? Tot Niek zei: "... doe anders eerst een oogharenanalyse...". Niet met als doel tijd te besparen, wel om een begin te krijgen. Natuurlijk had ik inderdaad door het interviewen en transcriberen al wel eerste beelden ontwikkeld, en door die te expliciteren kon ik er verder over nadenken, verdiepend in gesprek en opnieuw de data in. [Zie voor oogharenanalyse ook hoofdstuk 4, red.] Het advies dat Niek mij destijds gaf, geef ik nu regelmatig zelf aan studenten van de MLI. Ze stoeien soms eindeloos met de vraag hoe ze de data-analyse willen doen, of denken te moeten aanpakken. De tip om te starten met een oogharenanalyse zorgt vaak voor een doorbraak, zet aan tot actie. Al doende worden de vervolgstappen zichtbaar. De antwoorden komen niet door na te blijven denken, wel door onderzoek te dóen.

2.2 Onderzoekend vermogen in het bachelor-curriculum

Ondanks de ambities in *Vanzelfsprekend nieuwsgierig* (OOB, 2015) heeft AHW de aandacht voor onderzoekend vermogen in het bachelor-curriculum de afgelopen jaren als ‘leerlint’ dat door de onderwijsseenheden heen aan de orde komt, niet heel expliciet uitgewerkt (zie Albone in Van den Berg, 2016, p.17-18). Ook hebben we er de afgelopen jaren niet nadrukkelijk onderzoek naar gedaan. In 2023-2024 hebben we die draad in samenspraak met de curriculumcommissie en opleidingsmanagers weer opgepakt. Anouk Rikken dook diverse bronnen in en maakte een plan om bachelor-studenten te interviewen; Hanneke Maassen sloot later dat jaar aan voor een documentenanalyse van de schriftelijk vastgelegde leeruitkomsten van het bachelor-curriculum (Rikken et al., 2024).

We gingen uit van Lisette Munnekes definitie van onderzoekend vermogen als “de competentie om in professionele situaties vast te kunnen stellen waar adequate (handelings)kennis ontbreekt, en waar nodig deze ontbrekende kennis met passende grondigheid te kunnen creëren én bruikbaar te maken voor de professionele context” (Munneke, 2024, p.13; Munneke et al., 2023, p.25). Zij onderscheidt ook verschillende dimensies van onderzoekend vermogen (Munneke, 2024, p.15):

- o *Conceptueel*: Waarover gaat het? Wat is het onderwerp of de beroepssituatie waar onderzoekend vermogen voor nodig is?
- o *Epistemisch*: Wat zijn onze normen en gewoonten? Hoe denken we over de rol van onderzoek en wanneer vinden we iets geldige kennis?
- o *Procedureel*: Hoe pakken we het aan? Hoe komen we tot onderzoeksinzichten?
- o *Affectief-motivationeel*: Wat roept het op? Welke emoties roept ‘onderzoek’ op en hoe gaan we daarmee om?
- o *Sociaal-communicatief*: Hoe maken we samen iets relevants en bruikbaars? Hoe werken we samen aan onderzoek en hoe communiceren we over de resultaten?

Over het geheel genomen blijkt dat bij AHW de aandacht voor onderzoekend vermogen wel uit de beoogde leeruitkomsten in de curriculumbeschrijvingen is op te halen. Voor studenten zijn die verschillende momenten echter niet zo herkenbaar; voor hen is onderzoekend vermogen vooral duidelijk aan de orde als ze onderzoek moeten doen, aan het eind van de opleiding.

Van de dimensies van onderzoekend vermogen zoals Munneke die onderscheidt, blijken vooral de conceptuele, procedurele, en sociaal-communicatieve dimensies zichtbaar in de leeruitkomsten op papier. De tien geïnterviewde bachelor-studenten herkennen ook vooral deze dimensies. De epistemische en affectief-motivationele dimensies zijn minder zichtbaar (overigens net als bij andere hbo-opleidingen; mondelinge communicatie Lisette Munneke, 2 november 2023). Dat wil zeggen dat we het niet expliciet lijken te hebben over wat we geldige kennis vinden en hoe die tot stand komt; toch een interessant thema in de context van een educatieve opleiding in het ‘groene’ domein met natuurwetenschappelijke vakinhouden! En daarnaast hebben we het ook weinig over (het omgaan met) emoties zoals we die in relatie tot onderzoek kunnen hebben. Studenten geven naar aanleiding hiervan wel aan dat die emoties er zijn; zo zijn er bijvoorbeeld zowel frustraties als aha- en yes-momenten (Rikken et al., 2024).

2.3 Onderzoekend vermogen in het curriculum in ontwikkeling

In 2024-2025 deden we vanuit *Grenspraktijken* vervolgonderzoek naar aanleiding van de documentenanalyses en de interviews met studenten uit 2023-2024 (zie paragraaf 2.2). Het nieuwe onderzoek vond plaats in samenspraak met de onderwijsmanagers en onderwijsontwikkelaars van AHW. Een concrete aanleiding daarvoor is de ingezette doorontwikkeling van onze opleidingen.

- o In de doorontwikkeling van de Ad- en bacheloropleidingen staan (conform het bestuursakkoord met alle lerarenopleidingen) flexibilisering en maatwerk centraal. De bedoeling is dat studenten meer mogelijkheden krijgen om zelf hun leerroute samen te stellen en eerder verworven kennis en vaardigheden daarin te betrekken (en zo bijvoorbeeld te versnellen of te vertragen). In het onderwijsontwerp wordt uitgegaan van wat studenten aan het eind van hun opleiding kunnen laten zien. Deze zogeheten leeruitkomsten zijn als kader voor alle lerarenopleidingen beschreven door Leraren voor morgen. Daarbij is onderzoekend handelen (het zichtbaar maken van onderzoekend vermogen) een van de vijf zogeheten leeruitkomstgebieden, naast pedagogisch handelen, vakdidactisch handelen, vakinhoudelijke expertise en professionele identiteit. Leraren voor morgen concretiseert onderzoekend handelen voor de drie opleidingsniveaus Ad, bachelor en master. Kernwoorden daarin zijn: signaleren en identificeren van vraagstukken, onderzoeken, kennisdeling en doorwerking.
- o In de master Leraren en Innoveren (MLI) werkt het team aan een andere inrichting van de curriculumthema's, waaronder een kortcyclischer invulling van wat nu nog het thema 'onderzoek en innovatie' heet. Ook de nu nog gebruikelijke afronding met een klassieke thesis gaat dan veranderen.

We richtten ons in 2024-2025 vanuit *Grenspraktijken* op onderzoek naar onderzoekend vermogen in alle opleidingen van AHW. Hanneke Maassen interviewde hiervoor om te beginnen elf docenten en schoolopleiders van onze Ad- en bacheloropleidingen; Sabine Joosten startte met twee groeps gesprekken in het MLI-team. Naast de omschrijving van het leeruitkomstgebied 'onderzoekend handelen' door Leraren voor morgen (2024) gebruikten we opnieuw Lisette Munnekes definitie van onderzoekend vermogen als kader: "de competentie om in professionele situaties vast te kunnen stellen waar adequate (handelings)kennis ontbreekt, en waar nodig deze ontbrekende kennis met passende grondigheid te kunnen creëren én bruikbaar te maken voor de professionele context" (Munneke, 2024, p.13; Munneke et al., 2023, p.25).



De geïnterviewde docenten in zowel de Ad- als bachelor-opleidingen blijken goed te kunnen verwoorden wat in hun ogen onderzoekend vermogen inhoudt aan het eind van de opleiding. Ze missen echter integraliteit en samenhang in het curriculum als geheel (Maassen et al., 2025); daar hebben we nog ontwikkelwerk in te doen. Een voorbeeld van hoe een docent uit een Ad-opleiding onderzoekend vermogen in de eigen opleiding ziet is het volgende:

“Observatie is daarbij een sleutelwoord. Studenten leren hun omgeving scherp te bekijken – zowel de natuur als de mensen om hen heen. Het gaat niet alleen om wat er te zien is, maar ook om wat er gebeurt op sociaal en ecologisch vlak. Door goed waar te nemen, ontstaan vanzelf nieuwe vragen. In het begin van de opleiding zijn het vooral de docenten die deze vragen stellen, maar tegen het einde van de tweejarige opleiding nemen de studenten deze rol volledig over. Het onderzoekend vermogen wordt daarmee een natuurlijke houding, een manier van denken die ze overal mee naartoe nemen.”

In het MLI-team organiseerde Sabine Joosten groepsgesprekken over de beelden die de collega's hebben bij onderzoekend vermogen in het curriculum (nu en in de toekomst) en om te bespreken wat de doorontwikkeling van het team vraagt. In de gesprekken schetsen de collega's onderzoekend vermogen in termen van veelkleurigheid, meerstemmigheid, wederzijdse nieuwsgierigheid en wisselwerking. Studenten leren het niet-weten toe te laten en daar agency op te ontwikkelen. Collega's geven aan dit in de toekomst kort-cyclischer, interactiever en met meer ruimte voor 'vrij spelen' in te willen richten: *“Korte, snelle cycli en iteraties, waarbij de opleiding een plek is om het onderzoeksvermogen te oefenen en aan te scherpen.”* Wat het van het docententeam vraagt, laat zich kortweg samenvatten: telkens opnieuw het onderzoeken-de gesprek openen; steeds voorbeeldgedrag laten zien met een open uitnodiging om onderzoekend te zijn (Joosten, 2025).

Sabine Joosten vertelt in haar bijdrage hieronder hoe ze dit lectoraatsjaar *Grenspraktijken* heeft ervaren. Ze laat, net als eerder Jantine van Beek, de kracht van een oogharenanalyse zien. Na die analyse is van alles gevolgd aan creatieve, cocreërende, onderzoekende onderwijsontwikkeling, precies waar Sabine goed in is en waar ze even stevigheid in zocht.

Samen springen, samen vinden

Sabine Joosten

Onwennig zat ik aan tafel met Niek en Hanneke. Mijn eerste rol als onderzoeker binnen lectoraat Grenspraktijken. De vraag lag op tafel: kunnen we het onderzoekend vermogen binnen Aeres Hogeschool - van Ad tot master - in beeld brengen, door de ogen van de docent?

Mijn opdracht was om dit beeld op te halen bij de master Leren en Innoveren (MLI). Een contour te vangen van iets wat zich niet zomaar laat vangen. Ik voelde me zoekend. Collega's stelden vragen waar ik geen pasklare antwoorden op had. Dat voelde ongemakkelijk - het niet-weten lag open op tafel. Maar juist daar begon het. Samen met Niek keek ik: hoe kan ik stevig staan in dit zoeken?

Ik trok mijn stoute schoenen aan en nodigde collega's uit voor twee sessies. Geen klassieke interviews, geen vragenlijsten, maar muzische werkvormen. We deelden praktijkverhalen van nu, koppelden beelden aan ervaringen, en lieten de toekomst zich schrijven in scenario's. Die bijeenkomsten gaven me energie.

Maar het echte wow-moment – het moment waarop alles op z'n plek viel – kwam later. Terugkijkend op het materiaal – de door mij verzamelde gegevens en mijn samenvattingen van de transcripten die Hanneke en Niek vooraf hadden gelezen – begonnen we samen te analyseren. De 'oogharenanalyse', noemde Niek het. We schreven zinnen op de muur, losse woorden, en begonnen verbindingen te leggen. Langzaam kreeg het geheel betekenis.

Hier gebeurde iets. Ideeën kregen vorm. Niet als eindpunt, maar als uitnodiging. Vervolgacties, nog in de toekomst, kregen nu al een plek. Dit had ik van tevoren niet kunnen bedenken. Fijn dat we samen konden puzzelen, samen zoeken naar betekenis, samen durven toegeven dat we het nog niet weten - en juist van daaruit verdergaan.

Mijn inzicht: wanneer je samen betekenis maakt, ontstaat ruimte voor beweging die je van tevoren niet had kunnen bedenken en waar het niet-weten wordt toegelaten.

De vraag die dit oproept: wat ontstaat er wanneer we het niet-weten niet invullen, maar uitnodigen?

Wat ik meeneem van lectoraat Grenspraktijken: er gaat iets bewegen als je samen op zoek gaat, zonder alles te weten, vertrouwend op het proces. Jumping in, en niet in je eentje maar samen.

Het onderzoekswerk van Hanneke Maassen en Sabine Joosten houdt niet op na de oogharenanalyses. De bijdrage van Sabine is daar duidelijk over, en ook in de Ad- en bacheloropleidingen loopt ons werk door in de onderwijsontwikkeling. Wat daarbij helpt, is dat we zelf als onderzoekers deel uitmaken van werkgroepen en eigen onderwijsteams. Zo brengen we onze inzichten over onderzoekend vermogen direct in bij collega-ontwikkelaars en operationaliseren we de leerkomsten van onderzoekend vermogen in de AHW-context.

Overigens, en om dit hoofdstuk compleet te maken: *Grenspraktijken* en de onderwijsontwikkeling zijn nog op andere manieren gelinkt.

- o Zo begeleidden Hanneke Maassen en Arjen Nawijn de professionele leergemeenschap (PLG) zelfregulatie, die mede naar aanleiding van de flexibilisering van het onderwijs in het leven is geroepen. Flexibilisering doet immers een beroep op zelfregulatie en vaardigheid in het maken van keuzes, iets waar studenten niet vanzelfsprekend al genoeg bedreven in zijn. Uit de evaluaties van de PLG blijkt dat de deelnemende collega's de PLG als een krachtige en plezierige methode van professionalisering ervaren. Ze rapporteren dat ze zich bewuster zijn geworden van het belang en de complexiteit van zelfregulerend leren, dat ze meer inzicht hebben gekregen in hun eigen handelen en vaardiger zijn geworden om in te spelen op studenten. Ook is door de aanpak van de PLG (expert over de vloer, literatuurstudie, interventies in de eigen praktijk, intervisie) op verschillende manieren hun eigen onderzoekend vermogen aangewakkerd (Maassen & Van den Berg, 2024).
- o Robert Geelink, Malou Willemars en ik monitoren de onderwijsontwikkeling bij de Ad- en bacheloropleidingen aan de hand van het betrokkenheidsmodel (Concern-Based Adoption Model, CBAM) (Van den Berg & Vandenbergh, 1981; 1995). Dit model kijkt naar ieders kennis en belangstelling, informatiebehoeften, mogelijke zorgen, inschattingen van de tijd en competenties die de onderwijsontwikkeling vraagt, behoeften aan samenwerking, en wensen voor de aanpak van vervolgstappen. De eerste peiling in 2024 laat over het geheel genomen een grote betrokkenheid zien, althans van de 45 collega's die aan de peiling meededen, daar zal wat vertekening in zitten. Deze 45 vinden de onderwijsvernieuwing in elk geval belangrijk en urgent, en ze wensen meer sturing (Van den Berg et al., 2024a). Op de vraag "Heb je een expliciete rol in de onderwijsontwikkeling?" antwoordt niemand "Ja, maar liever niet." Dat is prettig, net zoals dat 29% zegt "Ja en dat vind ik prima", 42% "Nee en dat vind ik prima". Echter nog eens 29% zegt "Nee, maar liever wel", wat aanleiding was om de bemensing van de ontwikkelgroep nog eens te bekijken. De bespreking van de peiling tijdens een onderwijsleerdag droeg bij aan de herijking van het ontwikkeltraject, zowel wat betreft aansturing als verdere bemensing, tijdspad en communicatie. De tweede peiling is in mei 2025 uitgezet; we zijn benieuwd!

Intermezzo

Jumping in komt regelmatig voorbij als kernbegrip uit *Grenspraktijken*. Het staat voor samen beginnen vanuit een basis-idee en al werkend de koers bepalen. Je begint, vertrouwt erop dat het lukt, en hebt plezier.

De jonge ijsbeer in Diergaarde Blijdorp staat hier model voor. Waarom aarzelen aan de badrand? **Why not jump in?** (Van den Berg, 2016, p.6-8).

Als ik aan *jumping in* denk, denk ik meteen ook aan Jump! Van Halen moedigt je aan: **You might as well jump!** Plezier en bravoure spatten ervan af in hun clip.



Wil je ook even jumpen, scan
dan nu de QR-code





3

Masteropgeleiden in het mbo

Waar de hiervoor besproken werklijn van *Grenspraktijken* verbonden is met AHW, gaat deze tweede werklijn over onderzoekend vermogen in het beroepsonderwijs en met name het mbo. Diverse kleine onderzoeken en ondersteuningstrajecten bij Aeres vmbo en mbo zijn eerder beschreven in *Grenspraktijken verdiepen* (Van den Berg, 2021). Die bespreek ik hieronder nog maar kort, met een kleine update.

De hoofdmoot van dit hoofdstuk bestaat uit een schets van het werk van Consortium Tools voor Teamleren waar onder meer *Samen onderzoekend werken in het mbo* (2022) een opbrengst van is. Dit praktijkboek – geschreven tekst met links naar een groot aantal korte podcasts – is een echt grensobject. Het doet namelijk verslag van onze onderzoekswerkpraktijk én biedt handvatten voor wie inspiratie wil opdoen om zelf in een eigen praktijk aan de slag te gaan.

De huidige afbakening van deze werklijn van het lectoraat tot masteropgeleiden in het mbo komt voort uit het door de jaren heen opgebouwde netwerk onderzoekers en praktijkprofessionals in die sector. Onderzoekend vermogen is uiteraard niet voorbehouden aan masteropgeleiden in het mbo. In zekere zin zijn de inzichten in dit hoofdstuk exemplarisch voor wat bij andere professionals en in andere contexten ook speelt.

3.1 Diverse kleine onderzoeken en ondersteuningstrajecten

Vanuit *Grenspraktijken* heeft Arjen Nawijn onder meer kleinschalig onderzoek gedaan naar MLI-alumni die werkzaam zijn in het mbo (Nawijn & Van den Berg, 2020). Het beeld dat daaruit naar voren komt, weerspiegelt de grote diversiteit aan vraagstukken waar de geïnterviewde alumni aan werken. Dat doen ze steeds vanuit een onderzoekende houding en een enkeling doet expliciet onderzoek. De alumni voelen zich vaak geïsoleerd in hun onderzoekende rol; de ontwikkeling van een onderzoekscultuur in hun scholen is ook nog pril. We concludeerden dat netwerkvaardigheden cruciaal zijn voor studenten, zowel voor hun eigen ontwikkeling als die van hun organisatie (Nawijn & Van den Berg, 2020; zie ook Rozendaal et al., 2019a).

Daarnaast hebben we de afgelopen jaren collega's van Aeres vmbo en mbo ondersteund om meer zicht te krijgen op wat voor hen onderzoekend werken inhoudt en hoe ze zich daarin kunnen ontwikkelen. Zo hadden we groepsinterviews en terugkoppelingen daarvan over onderzoekend werken binnen de diverse locaties en we begeleidten intervisie voor masteropgeleiden (zie verder Albone et al., 2021; zie ook Van den Berg, 2021). Aeres mbo was ook al in een vroeg stadium betrokken bij het Consortium Tools voor Teamleren in oprichting. Twee masteropgeleiden hebben vanaf 2019 meegedraaid in het project dat we toen startten (zie paragraaf 3.2). Na de begeleide intervisie voor masteropgeleiden volgden ook ondersteuning van de intervisiegroep practoren en kwartiermakers bij Aeres mbo. Tot slot verzorgden we een werksessie voor leidinggevenden van Aeres vmbo en mbo om met elkaar onderzoekend te werken aan een eigen inhoudelijk vraagstuk in hun school. We gingen in die sessie aan de slag met een getekende netwerkanalyse en verdiepende gesprekken (een variant op instrument 6 in Consortium Tools voor Teamleren, 2022). Deze aanpak geeft snel en goed inzicht waar mogelijkheden liggen om het netwerk rond een vraagstuk te verstevigen.

3.2 Het werk van Consortium Tools voor Teamleren

Het vraagstuk en hoe we daaraan werkten

Al vanaf de start van lectoraat *Grenspraktijken* hebben we ons gebogen over het vraagstuk van masteropgeleiden in het mbo. Ze kunnen een belangrijke rol spelen om het onderzoekend en lerend vermogen van hun school te versterken en de onderwijskwaliteit te verbeteren, maar in de praktijk blijkt het toch vaak lastig om die rol uit de verf te laten komen (Heyma et al., 2017; Sligte & Schenke, 2017; Snoek et al., 2019; Van Kan et al., 2017; Wenner & Campbell, 2017). Belangrijk is dat masteropgeleiden actief samen optrekken met hun leidinggevendenden. Tegelijkertijd zijn ze afhankelijk van de onderzoekscultuur in de school en de initiatieven van hun leidinggevendenden (Bouwman, 2018; Nawijn & Van den Berg, 2020; Teurlings & Hermanussen, 2021). Formele positionering van masteropgeleiden kan hen zowel helpen als hinderen in hun rol als grensganger tussen onderzoek en praktijk (Akkerman & Bruining, 2016; Hazen et al., 2018; Rozendaal et al., 2019a; Snoek et al., 2019).

De complexe wederzijdse afhankelijkheden kunnen het lastig maken om stappen te zetten en je niet afhankelijk van de ander op te stellen met uitspraken als "Ik ben als master niet gepositioneerd" en "Masters laten zich te weinig zien in de organisatie." Om dat te doorbreken en een slag te maken met onderzoekend werken en onderwijsontwikkeling, heeft Consortium Tools voor Teamleren zich in een driejarig project vooral gericht op dat wat masteropgeleiden zelf kunnen doen, en te beginnen met wat wél lukt. Jeroen Rozendaal zegt daarover naar aanleiding van onze samenwerking het volgende:

Jumping in; samen onderzoekend werken aan een lerende organisatie

Jeroen S. Rozendaal

In mijn samenwerking met het lectoraat Grenspraktijken heb ik geleerd dat – paradoxaal genoeg – samen onderzoekend werken, bijdraagt aan de groei richting een lerende organisatie, maar ook een lerende organisatie nodig heeft. Dit versterkte mijn gedachte dat het weinig zin heeft om te wachten tot de omstandigheden optimaal zijn voor je tot actie overgaat. Niet voor niets spreekt deze uitspraak van Hans Vermaak (2009) mij zeer aan: "Ik ben ervan overtuigd dat je een situatie of problematiek pas goed leert kennen door ermee aan de slag te gaan, niet door op de tribune te zitten en ernaar te kijken." (p.31). De boodschap is duidelijk: spring in het diepe en ga met elkaar aan de slag.

Wat ik de komende jaren verder wil brengen, hoe je vanuit deze lef en durf ook daadwerkelijk kunt bijdragen aan de groei richting een lerende organisatie. Mijns inziens betekent dat dat je moet waken voor onderwijsvernieuwing als geïsoleerde gebeurtenis, maar met betrokkenen moet samenwerken om onderzoek en verbeteracties steeds te verbinden aan langer lopende verbeterambities waar gezamenlijk energie op zit. De komende jaren wil ik me verder verdiepen in wat dat vraagt van verschillende actoren (waaronder ook onderzoekers) op verschillende systeemlagen en hoe je hen beter kunt toerusten in het openlijk koers zoeken naar gedeelde doelen en werkwijzen.

De historie van ons project gaat terug naar eind 2014, toen Peter den Boer, lector – practor *avant la lettre* – vanuit ROC West-Brabant met collega-onderzoekers en partners in het mbo het vraagstuk rond masteropgeleiden oppakte. Onze eerste subsidieaanvraag werd niet toegekend, maar we bleven elkaar zien omdat we allang hadden gemerkt hoeveel we van elkaar konden leren over ons gezamenlijke vraagstuk. “Dan maar wat langzamer en zonder subsidie” was ons idee. Ook wij wachtten dus niet maar deden wat wél lukt. Eigen interview-bijeenkomsten wisselden we af met rondetafelgesprekken bij de OnderwijsResearchDagen, werksessies bij de MBO-onderzoeksdag en preconferenties bij Consortium voor Innovatie. Ik zie het worldcafé op het podium van de stadsschouwburg bij de CVI Conferentie 2018 in Leeuwarden nog voor me, met zo’n 100 docentonderzoekers, practoren en lectoren die met hun keuze tussen “verliefd, verloofd of getrouwd” hun liefde voor onderzoek kenbaar maakten. Er is een filmverslag beschikbaar via

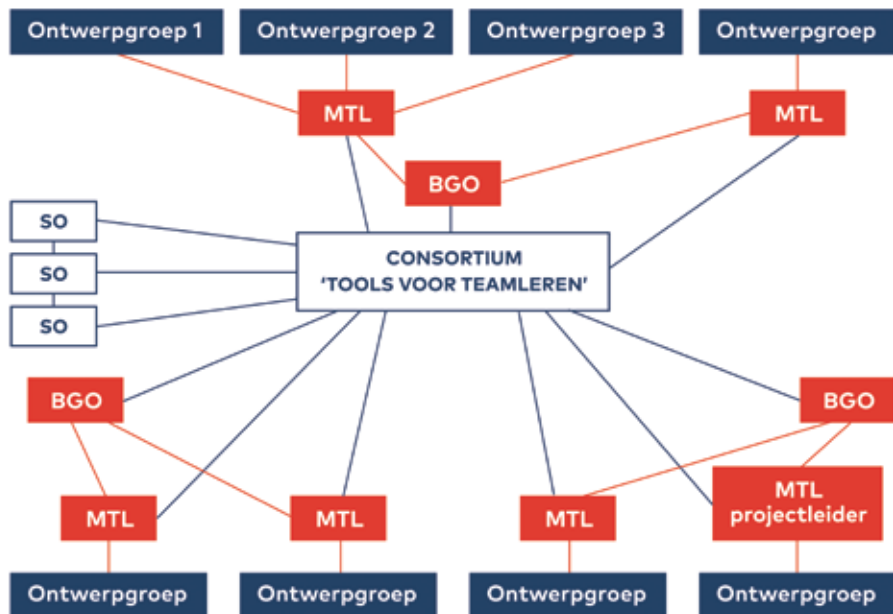


Het consortium kon in 2018 alsnog een versnelling inzetten toen we subsidie toegekend kregen. Onze centrale vraag was: hoe en onder welke interne en externe condities dragen masteropgeleide docenten met een *teacher leader* profiel (MTL's, masters) bij aan onderwijskwaliteit in het mbo? Het project had drie werklagen:

1. Zes masters werkten in elk van hun scholen onderzoekend aan een lokaal vraagstuk, bijvoorbeeld rond hybride leren, digitale didactiek, zelfregulerend leren.
2. Als consortium deden we onderzoek naar onze gezamenlijke vraag over wat masters doen en wat hen helpt (primaire onderzoek, zie wat volgt in dit hoofdstuk).
3. Als consortium deden we zelfonderzoek naar onze eigen samenwerking (secundair onderzoek, zie hoofdstuk 4).

Onze projectorganisatie (zie figuur 1) was afgestemd op onze bedoeling en de gelaagdheid in de vragen. Zes masters (MTL's, waarvan een tevens projectleider) werkten in hun eigen school met een lokale ontwerpgroep (werklaag 2). Drie begeleidend onderzoekers (BGO's) waren hun sparringpartners en intermediair tussen het lokale en gezamenlijke onderzoek (werklaag). Drie senioronderzoekers (SO's) richtten zich met name op het gezamenlijke onderzoek op werklaag 2 en 3.

Figuur 1. Organigram van het Consortium Tools voor Teamleren



We hadden een aantal uitgangspunten, waaronder het idee van instrumenten die als ‘tweesnijdende zwaarden’ zowel direct de praktijkontwikkeling ondersteunen als onderzoeksgegevens opleveren. Zo’n uitgangspunt hoort bij participatief actieonderzoek (vgl. Van Lieshout & De Vries, 2021), maar ‘tweesnijdend zwaard’ geeft als metafoor voor deze ‘grensobjecten’ wel een duidelijk beeld van wat we wilden, en wat nog best weerbarstig bleek om goed te doen. We traptten bijvoorbeeld in de valkuil om als senioronderzoekers – omwille van het projectplan en de voortgang– instrumenten te ontwikkelen en een referentiescenario te maken voor de metingen, met als idee dat we zo gegevens konden verzamelen die vergelijkingen tussen de masters mogelijk zouden maken. Zo werkt het natuurlijk niet in participatief actieonderzoek, en de gegevens die de masters verzamelden werden flink ongelijksoortig naar inhoud, vorm en moment, net naar wat paste voor elk van hen en hun ontwerpgroepen. Om hun gegevens te kunnen vergelijken moesten we een andere oplossing vinden, en bij voorkeur met een participatieve aanpak. Die aanpak vonden we in de ‘behangrolgesprekken’ en de verdere uitwerking daarvan in de ‘behangrolmethode’ (Rozendaal et al., 2024).

In behangrolgesprekken – een variatie op tijdlijninterviews – vormen allerlei artefacten van het werkproces dat centraal staat, de input om per context het doorlopen proces te reconstrueren. De inspiratie hiervoor vonden we bij Arja Veerman die bij de HKU haar werk op die manier visualiseerde:



Bij Tools voor Teamleren vulden we per master een behangrol met agenda's, notulen, ontwikkelde materialen, en gegevens die masters met de meetinstrumenten verzamelden. Tijdens het gesprek over alles wat er ligt – bij ons een gesprek tussen een master, een begeleidend onderzoeker en een senioronderzoeker – tekent de master met lijnen de (positieve of negatieve) veranderingen in het project van de ontwerpgroep die zij of hij begeleidt. De gespreksleiddraad geeft het type veranderingen aan; in ons geval zijn dat bijvoorbeeld veranderingen in de mate waarin de ontwerpgroep onderzoekend werkt. Door op zo'n lijn ook betekenisvolle momenten te markeren en hierover samen door te praten aan de hand van de gespreksleiddraad (instrument 11 in Consortium Tools voor Teamleren, 2022), levert het gesprek gegevens op die alsnog vergelijkingen tussen de masters mogelijk maken. Het gesprek levert bovendien reflecties van de masters op. Zij krijgen een beter beeld van wat ze hebben gedaan en bereikt (vaak meer dan ze denken) en krijgen ideeën voor vervolgstappen in hun eigen praktijk. De aanpak van de collectieve analyses die volgen nadat de gesprekken zijn afgerond, maakt de behangrolgesprekken tot een methode, zie daarvoor Rozendaal et al. (2024).

Ik kom nu weer terug bij het beeld van onderzoeksinstrumenten als tweesnijdende zwaarden. Ilya Zitter, expert in grenswerk, legt in haar bijdrage uit hoe ze tweesnijdende zwaarden als grensobjecten ziet, en hoe een oloide staat voor het grenswerk om zo'n grensobject te maken.

Grensobjecten

Ilya Zitter

Grensobjecten, zoals de tweesnijdende zwaarden die in het Consortium Tools voor Teamleren zijn ontwikkeld als instrumenten die tegelijkertijd meerwaarde hebben voor praktijkgericht onderzoek en voor de praktijk waar ze worden ingezet, hebben me altijd gefascineerd.

Interactie, communicatie en samenwerking tussen mensen kan als heel moeilijk worden ervaren, zeker door mensen uit verschillende werelden ofwel uit verschillende praktijken. Mensen uit verschillende praktijken hebben bijvoorbeeld nog geen gedeelde taal, nog geen gezamenlijke routines, nog geen collectieve rituelen. Op de grens tussen praktijken is er daarom nog veel samen uit te zoeken en te leren: de meerwaarde van de ander leren zien, hoe optimale onderlinge afstemming kan worden bereikt, perspectiefwisseling en samen nieuwe praktijken ontwikkelen. Samen leren en ontwikkelen op de grens tussen praktijken kunnen glibberige, vage en taaie processen zijn. Door de jaren heen heb ik veel grensoverstijgende processen gezien en kunnen ervaren. Bijvoorbeeld bij de masterstudenten van de MLI waar Niek en ik collega's waren of in het Professional Doctorate traject van Sara dat ik samen met Niek mag begeleiden [zie hoofdstuk 1, red.].

Om toch grip te krijgen op deze processen, om ze behapbaar te maken, om ze te versnellen en te vertragen waar dat nodig is, kunnen grensobjecten ontstaan of gericht worden ingezet. Grensobjecten kunnen een poging zijn om het abstracte te verstoffelijken. Een manier om vorm te geven aan het impliciete. Grensobjecten kunnen helpen om vat te krijgen op het ongrijpbare. In grensobjecten kunnen uiteenlopende perspectieven samenkomen.

Via Niek heb ik een nieuw grensobject leren kennen, de oloide: "De beweging van de diagonaal gematerialiseerd in de tijd (...) vormt de oloide" (oloide.nl). Prachtig! Een beweging die wordt gematerialiseerd. Op oloide.nl is een werkwijze te vinden voor het maken van een oloide. Er wordt uitgelegd hoe je stapsgewijs een oloide kunt maken uit een stuk hout, zie ook de foto.



Zo'n navolgbare, stapsgewijze werkwijze is er ook voor een grensobject waar Niek aan heeft meegewerkt: de behangrolmethode (Rozendaal et al., 2024). De behangrolmethode kan helpen bij de synthese van ongelijksoortige gegevens in meervoudige gevalsstudies naar weerbarstige praktijkvraagstukken, waarbij een uitgerolde behangrol als drager dient bij de eerste stappen in de methode. Deze methode hebben we vanuit lectoraat Beroepsonderwijs recent ingezet bij een weerbarstig praktijkvraagstuk om samen met collega's vanuit andere domeinen te kunnen werken en leren rond het versnellen van de energietransitie.

Hoewel ik denk dat het niet altijd gaat om navolgbare, stapsgewijze werkwijzen, denk ik wel dat het ontwikkelen van handelingskennis rond grensobjecten van belang is wanneer we met praktijkgericht onderzoek willen bijdragen aan de grote, weerbarstige vraagstukken waar we in onze wereld mee worden geconfronteerd. Vooral omdat grensobjecten zoals de behangrolmethode kunnen helpen om fricties te omarmen en om verschillen bijeen te brengen. In een polariserende wereld is dat wat mij betreft een mooi streven: om samen te blijven leren op alle grenzen die we tegenkomen.

Van alle meetinstrumenten die we als consortium ontwikkelden, inclusief de behangrolgesprekken, maakten we een overzicht met aanwijzingen – in geschreven tekst en korte podcasts – in wat voor situaties ze behulpzaam kunnen zijn. Bijvoorbeeld:

- o Een gespreksleidraad om met collega's een vraagstuk te analyseren en aan te scherpen, zodat je daarna gericht verder kunt werken;
- o De STRAK-methodiek om gestructureerd te reflecteren op flow- en obstakelmomenten; en
- o De netwerkanalyse om het krachtenveld van actoren rond een eigen vraagstuk in kaart brengen en te analyseren met wie je iets te doen hebt om verder te komen.

Deze en andere instrumenten staan samen in het *praktijkboek Samen onderzoekend werken in het mbo* (Consortium Tools voor Teamleren, 2022). Van situatie tot situatie hebben ze aanpassing nodig om te passen in een lokale praktijk. Hoe dat werkt zagen we al tijdens het project, en later ook bij workshops en gastcolleges, ook buiten het mbo en bij anderen dan masters. In de nieuw samengestelde intervisiegroep *Verder met het praktijkboek (Tools 2.0)* verkennen we hoe we inzichten daarover kunnen delen. Een mooi voorbeeld van gebruik elders geeft Emely Meijerink in hoofdstuk 6. Maar laten we nu eerst kijken naar ...

... drie thema's waarop masters iets te doen hebben

Onze bevindingen over wat masteropgeleiden in het mbo kunnen doen om onderzoekend werken te begeleiden, komen samen in drie thema's. Wilbert van der Heul omschrijft ze als volgt (zie ook Van der Heul & Van den Berg, 2023; Van den Berg & Van der Heul, 2024):

Samen, alignment en zelfzorg;

Wilbert van der Heul

Consortium Tools voor Teamleren heeft drie jaar onderzoek naar masters in het mbo gedaan. Met name hebben we bekeken wat ze zélf kunnen doen om collega's te stimuleren en te begeleiden om samen onderzoekend te werken aan vraagstukken in de school. Masters kunnen veel doen, en wel op drie thema's:

- o *Begeleiden van samen onderzoekend werken (SOW): het verdiepen in praktijkvraagstukken samen met collega's. Het gaat om het begrijpen van de praktijk: wat is hier aan de hand, hoe en waarom werkt deze aanpak (niet of nog niet zo goed)?*
- o *Werken aan alignment: de opbrengsten en uitkomsten van SOW aan een vraagstuk hebben een grote invloed, zowel op studenten en directe collega's, als op opleidingsteams en manage-*

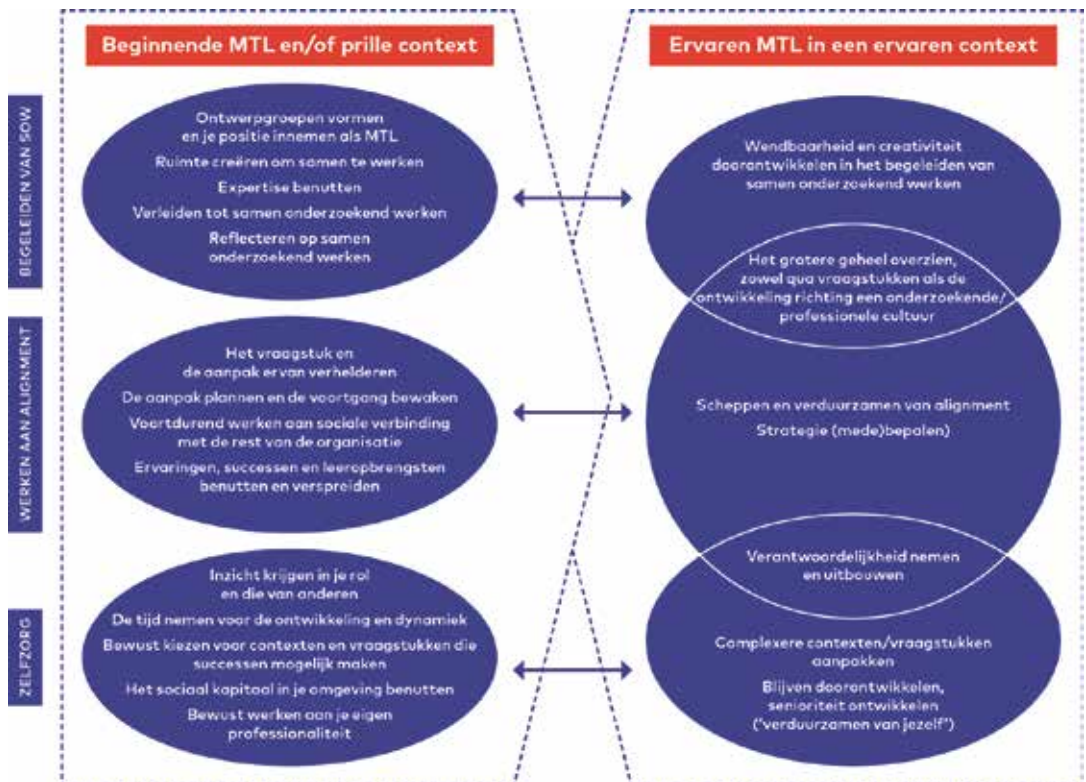
ment. Andersom zijn er van alle kanten invloeden op SOW, bewust of onbewust. Hoe zorg je er voor dat alle betrokkenen elkaar de ruimte geven en elkaar gaan versterken?

- o **Zelfzorg:** als master ben je voortdurend aan het afstemmen met je onderzoekende groep, de omgeving én met jezelf. Vragen die je bezighouden zijn: hoe pak ik mijn rol? Hoe houd ik mij staande? Wat kan ik nog meer doen om zaken verder te brengen?

De uitwerking van deze drie thema's staan heel gecondenseerd weergegeven in de drie continua in figuur 2. In ons praktijkboek is aan alle drie een eigen hoofdstuk gewijd (Consortium Tools voor Teamleren, 2022). Elk continuüm onderscheidt links in steekwoorden handelingsmogelijkheden voor masters (MTL's) met nog weinig ervaring en/of werkzaam in een context waar onderzoekend werken nog iets nieuws is. Rechts staan handelingsmogelijkheden voor masters met meer ervaring en in contexten met een stevigere onderzoekscultuur.

Er is nog meer te zien in de figuur: Aan de rechterkant vloeien de drie thema's in elkaar over, een gevolg van de meer geïntegreerde werkwijze van ervaren masters. Verder gaan de pijlen tussen links en rechts in de figuur beide kanten op. Dit illustreert dat een beginnende master en een prille context met een nog weinig ontwikkelde onderzoekscultuur zich naar de rechterkant kunnen ontwikkelen, en dat een ervaren master zich na wisseling van een ervaren naar een nog prille context, zal gaan putten uit de linkerkant.

Figuur 2. Drie continua van 'begeleiden van samen onderzoekend werken', 'werken aan alignment' en 'zelfzorg'



Hoeveel we ook hebben geleerd, het is hier niet de plek om gedetailleerd in te gaan op de uitwerkingen in de drie hoofdstukken in het praktijkboek. Echter, in de bijdragen die collega's maakten voor dit slotboekje van *Grenspraktijken*, komen mooie snapshots van de drie continua aan bod. Om te beginnen kijken Kathinka van Doesum en Erica Wijnands terug op hoe we begonnen en wat we na onze ervaringen in het eerste projectjaar op basis van literatuurstudie nader definieerden als **samen onderzoekend werken**.

Jumping in (en) samen onderzoekend werken in het mbo

Kathinka van Doesum en Erica Wijnands

Voor ons als destijds beginnend praktijkonderzoekers bood het consortium Tools voor Teamleren een perfecte kans om in te springen (jumping in) en onderzoek op, door en voor het mbo verder te brengen. Wij schreven voor het eerst mee aan een onderzoeksaanvraag in een consortium van masteropgeleide docenten in het mbo en senior onderzoekers, waarin volop van elkaar geleerd werd. Het onderzoek ging over ons: master teacher leaders die praktijkonderzoek binnen hun eigen instelling op de kaart wilden zetten. Daarnaast waren we projectleider en begeleidend onderzoeker en hadden een volwaardige inbreng in het consortium. Deze combinatie was voor ons heel leerzaam. We onderzochten onze eigen praktijk in actie en namen de tijd te reflecteren op ons handelen in die praktijk, en tegelijkertijd leerden we praten, schrijven en presenteren in en met de 'wetenschappelijke' wereld. De senioronderzoekers verzekerden ons dat wij dat zeker zouden kunnen en we werden aangemoedigd kansen te pakken.

Deze ervaring stutte ons vertrouwen in de manier waarop we al werkten en stimuleerde ons dat te blijven doen. Onze visie is dat je onderzoek in het mbo samendoet met en in de praktijk, altijd op basis van gelijkwaardigheid en waardering voor elkaars kennis en ervaring én in verbinding met inzichten vanuit de wetenschap. De acht uitgangspunten van Samen Onderzoekend Werken zoals we die in het Tools-project hebben geformuleerd (Consortium Tools voor Teamleren, 2022), vormen de basis van ons practoraat bij mboRijnland. En omdat we die uitgangspunten zo belangrijk vinden, hernoemen we ons practoraat vanaf juni 2025 naar Practoraat Samen Onderzoekend Werken. We kunnen ons geen betere manier van mede-eigenaarschap van jumping in en samen onderzoekend werken voorstellen!

Wie samen onderzoekend werkt ...

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

(vgl. Instrument 10 Samen onderzoekend werken, in Consortium Tools voor Teamleren, 2022, p.202-209).



Zowel Karin Derksen als Jeroen Rozendaal gaan in hun bijdragen in op het tweede continuüm uit Figuur 2, namelijk **alignment**. Afstemming met anderen in je organisatie is cruciaal om samen onderzoekend te kunnen werken én opbrengsten daarvan duurzaam te laten doorwerken. Die anderen, dat zijn management en bestuur, die over de strategie van de organisatie gaan en waarmee verticaal alignment nodig is. Daarnaast zijn het betrokkenen bij het primaire proces waar je als docentonderzoeker zelf ook in werkt: andere collega's, studenten en werkveldpartners, en waarmee horizontaal alignment van belang is. Alignment is geen vaste eindtoestand, maar een blijvende dynamiek (Frissen et al., 2016) waar continue aandacht voor nodig is.

Werken aan alignment in onderzoekssamenwerkingen

Karin Derksen

Als ik denk aan wat de samenwerking met het lectoraat Grenspraktijken me bracht denk ik als eerste aan 'alignment'. Niet een onderwerp dat direct 'top of mind' was voor mij in relatie tot ontwikkelvraagstukken, maar dat veel meer is geworden door de samenwerking met Niek en Arjen in het project Leren voor duurzaamheid in de regionale context [zie hoofdstuk 4, red.]. Door hun inzichten hierover hebben zowel ik als de andere projectpartners hier meer oog voor gekregen. Hoe is dat zo gekomen?

In het project werken we, begeleiders van Aeres Hogeschool Wageningen en de Wageningen Universiteit, samen met docentonderzoekers uit scholen aan het vraagstuk hoe leren voor duurzaamheid meer vorm kan krijgen in een drietal vo-scholen en een mbo-school. In het project lopen we allemaal warm voor de inhoud. We zijn goed in het bedenken, ontwikkelen en delen van praktijken rondom leren voor duurzaamheid en ontwikkelen mooie initiatieven, er is echter een grote maar

Hoe zorgen we dat deze mooie praktijken en initiatieven zijn ingebed in het reguliere onderwijs en dat er afstemming, met andere woorden alignment, plaatsvindt in de hele organisatie? Het risico in deze scholen is dat er iemand, in dit geval de docentonderzoeker, warmloopt voor het onderwerp en daar veel tijd, enthousiasme en energie insteekt en een paar collega's in mee weet te krijgen. Dat is een prima begin, maar het vraagt om meer dan een focus op de inhoudelijke ontwikkeling, het vraagt ook om alignment. Dat is zowel horizontaal, met andere collega's, projecten, opleidingsteams, externe partners et cetera, als verticaal met leidinggevend en studenten nodig. Zo vraagt een ingrijpende vernieuwing als 'leren voor duurzaamheid' bijvoorbeeld om in kaart te brengen wie er allemaal mee te maken hebben. Om vervolgens te bepalen met welk doel, hoe en wanneer die verschillende actoren betrokken kunnen worden. Het boek 'Samen onderzoekend werken in het mbo' van Consortium Tools voor Teamleren (2022), mede vanuit het lectoraat Grenspraktijken gemaakt, biedt mooie handvatten hiervoor op basis van onderzoeksliteratuur, eigen gegevens én de instrumenten die daarbij zijn ingezet.

Voor het project Leren voor duurzaamheid in de regionale context betekent het vooral het betrekken van het management, soms tot en met het bestuur. Zij zijn immers belangrijk in het bepalen van de koers en als dit gedachtengoed 'Leren voor duurzaamheid' geen deel van die koers uitmaakt, wordt het moeilijk om het op de langere termijn te realiseren in de school. Alles bij elkaar heb ik vanuit het lectoraat Grenspraktijken nog beter geleerd om te werken aan, en na te denken over, alignment. Het liefst al vanaf dag een.

Jeroen Rozendaal

Consortium Mozaic (in druk) onderzocht hoe leraren in het primair en voortgezet onderwijs samen onderzoekend kunnen werken aan het zelfregulerend leren van hun leerlingen. Ook in dit onderzoek kwam alignment (of het gebrek daaraan) en de invloed die dit heeft op doorwerking en verduurzaming van opbrengsten pregnant naar boven.

In de samenwerking met lectoraat Grenspraktijken ben ik me vooral nog meer bewust geworden van de wederkerigheid tussen onderzoek en praktijk. Dat maakt dat ik me in vervolprojecten waarin sprake is van een onderzoeksopzet waarin leraren samen onderzoekend werken in de constructie van ontwerpgroepen (of een ander soort leer- en innovatiegemeenschap), nog beter nadenk over de rol die onderzoek al in de voorbereidingsfase kan spelen om de kans op doorwerking en verduurzaming van lokale opbrengsten van praktijkpartners te vergroten. Onder meer wil ik zowel op consortiumniveau als in de lokale praktijken inzetten op (nog) beter verwachtingsmanagement richting stakeholders, het vragen van een groter commitment van directe leidinggeven, meer bewustwording en toerusting van ontwerpgroepen en hun begeleiders voor hun rol als horizontaal en verticaal verbinder. Een belangrijke uitdaging hierbij is dat subsidietrajecten lang duren en in die tijd verschuivingen plaatsvinden in het consortium en er voldoende aandacht moet zijn om nieuwe deelnemers echt aan te haken aan de doelen en werkwijzen van het project.

Het derde en laatste continuüm uit Figuur 2 gaat over **zelfzorg**: dat wat je doet om steeds meer inzicht te krijgen in je rol en die van anderen, hoe je je daarin staande houdt door de tijd te nemen, bewuste keuzes te maken en het sociaal kapitaal in je omgeving te benutten, en bewust te werken aan je eigen professionaliteit. Daar kun je je verder in ontwikkelen door verantwoordelijkheid te nemen en uit te bouwen, door complexere vraagstukken aan te gaan, en senioriteit op te bouwen. Wilbert van der Heul vertelt hieronder over zijn inzichten uit Tools en hoe bepaalde instrumenten voor hem nog steeds behulpzaam zijn in het kader van zelfzorg.

Zelfzorg als masteropgeleide in het mbo

Wilbert van der Heul

Dit is wat ik van Grenspraktijken meeneem in mijn dagelijkse werk: de masteropgeleide docent in de rol van expert van leren, innovator en onderzoeker. Hoe combineer je deze rollen? Wanneer zet je als docent welke rol in? En hoe zorg je daarbij voor jezelf, want soms wil je ook gewoon even docent zijn.

Voor mij, als masteropgeleide docent, gaat het erom dat ik mijn werk op een gezonde manier vormgeef, op een manier die bij mij past en die mij werkplezier geeft. De drie thema's van Consortium Tools voor Teamleren (2022) geven mij structuur en houvast, zeker op momenten wanneer 'de waan van de dag' leidend is. De methodiek van samen onderzoekend werken maakt het mogelijk om het gehele proces te overzien. Waar staan we nu en wanneer hebben een eerste antwoord gevonden? Dit zorgt voor duidelijkheid voor docenten en management en ondersteunt daarmee het alignment.

Voor zelfzorg helpt het mij om even stil te staan in alle hectiek en 'mijn eigen verwachtingen te managen'. Van Consortium Tools voor Teamleren (2022) gebruik ik daarvoor bijvoorbeeld de netwerkanalyse (instrument 6), om de stakeholders bij een vraagstuk in kaart te brengen. Welke personen en netwerken kunnen mij helpen en verder brengen en welke werken juist tegen? Daarvoor zoom ik in op een betekenisvol moment, aan de hand van de STRAK-methode (instrument 3) waarmee je situatie, taak, resultaat, actie en keuzes benoemt en daarop reflecteert.

Intermezzo

In het werk van Consortium Tools voor Teamleren komt veel van **Grenspraktijken** bij elkaar. Ik denk aan de rommeligheid (messiness, of Messi-ness?) die eigen is aan een cocreërende participatieve benadering met alle grensobjecten van dien. Het gaat ook om de mensen die eraan werken, sommigen oude bekenden, anderen nieuwkomers, dus per definitie met nieuw en soms best spannend grenswerk, en dus leerpotentieel. We probeerden trouw te zijn aan onze ideeën: samen onderzoekend werken, op een lijn komen én voor onszelf zorgen.

Mijn motto **Niet in mijn eentje** past uitstekend in dit consortium. Daarom nodig ik je uit om te luisteren naar **Ik kan het niet alleen** van De Dijk, de live versie hiervan tijdens Paaspop in Schijndel en naar **With a Little Help from My Friends** van The Beatles, in de live versie door Jo Cocker .



4

Onderzoek naar samen onderzoeken

In verschillende onderzoeksprojecten hebben we naast het onderzoek naar inhoudelijke vraagstukken (het primaire onderzoek) expliciet zelfonderzoek gedaan naar onze aanpak en samenwerking (het secundaire onderzoek). Waar het primaire onderzoek bijvoorbeeld gaat over de vormgeving van regioleren, toekomstperspectieven van studenten, en de rol van masteropgeleiden als aanjager van onderzoekend werken in de school, gaat het secundaire onderzoek over de gezamenlijke aanpak van dat primaire onderzoek. Dit secundaire onderzoek – onderzoek naar onderzoek – loont de moeite, omdat het richting geeft aan de samenwerking in het project zelf en omdat het inzichten oplevert voor andere samenwerkingsverbanden en netwerken. Ook hier is een tweesnijdend zwaard dus weer het uitgangspunt.

Al in het begin, als je nog bezig bent om samen het inhoudelijke vraagstuk te verhelderen, zul je moeten bespreken of en hoe je verder gaat samenwerken (Van den Berg & Teurlings, 2019). Het is ook belangrijk om van tijd tot tijd nog eens stil te staan bij de samenwerking. Hoe gaat het, wat levert het op, past het nog, zijn bijstellingen nodig? Zijn er personele wisselingen en hoe kunnen nieuwkomers aanhaken? Hoe houd je vaart of kan dat juist niet? Ik bespreek in dit hoofdstuk hoe we in verschillende projecten ons zelfonderzoek aanpakten en wat we eruit leerden.

Regioleren in het mbo

Bij het onderzoek naar *regioleren bij Terra mbo* vormden we ons – als externe onderzoekers vanuit twee lectoraten van AHW, en op verzoek van de school – een beeld van hun invulling van het onderwijsconcept ‘regioleren’ op de verschillende mbo-locaties. Basisgedachte bij regioleren is dat studenten aan authentieke, complexe (onderzoeks)opdrachten van bedrijven werken, en zo zowel zelf leren als bijdragen aan het leren in het bedrijf en de regio.

Het beeld van regioleren dat we ons op basis van documentenanalyses, interviews en observaties vormden, diende als basis voor lokale cocreatiesessies om de resultaten te verdiepen en te duiden (Van den Berg et al., 2018; 2021). Parallel aan dit primaire onderzoek, reflecteerden we als onderzoekers regelmatig expliciet op onze aanpak, met name als er iets stroef liep. In deze reflecties (secundair onderzoek *light*) constateerden we dat de onderzoeksaanpak zoals we die bedachten expliciete en herhaalde aandacht van alle deelnemers vereist om zo goed mogelijk bij te dragen aan de praktijk. Twee momenten waarop dat aan de orde was zijn bijvoorbeeld:

- o In de startfase gingen we er te makkelijk van uit dat alle sleutelpersonen in de school onze participatieve en cocreatieve aanpak zouden zien zitten en daarin wilden en konden investeren. Dat vraagt meer alignment, binnen de school en tussen onderzoekers en school. Grensgangers (brokers) met een netwerk in onderzoek en praktijk kunnen daar goed werk in doen, zoals in dit project een docentonderzoeker die als lerarenopleider al bekend is in de school en over de aanpak in gesprek ging met de beoogde kwartiermakers en docenten en studenten die we wilden interviewen.
- o Aan het eind ervoeren we ook dat gezamenlijke betekenisverlening aan onderzoekresultaten heel waardevol is, omdat het alle betrokkenen in de scholen energie en eigenaarschap geeft en aanzet tot handelen. Het heeft echter tijd nodig om iedereen goed te betrekken, meer dan we vooraf ingeschat hadden. We organiseerden daarom meer cocreatiesessies in de scholen dan oorspronkelijk gepland (Van den Berg et al., 2018; 2021).

In dit project ontstond ook het concept ‘oogharenanalyse’, maar wat is dat nou eigenlijk? Het is een eerste analysestap, om een beginnetje te maken, zoals Jantine van Beek in hoofdstuk 2 beschrijft. Soms is het al precies genoeg om een volgende slag in je werkpraktijk te maken; soms moet je ook nog verder de gegevens induiken. Dat betekent dat je moet bepalen wat de voor jouw vraagstuk passende grondigheid van analyseren is (Munneke, 2024). Passend grondig zie ik als tegenhanger van ‘quick and dirty’. Onderzoek kan best klein en snel, maar de grondigheid moet passen bij het vraagstuk en dat wat er nodig is om in de praktijk volgende stappen te kunnen zetten.

Jantine van Beek noemde eerder in hoofdstuk 2 ook “verdiepend in gesprek” en dat is een wezenlijk element van een oogharenanalyse. Je kunt het in je eentje doen en daarna verdiepend in gesprek over je eerste bevindingen; je kunt ook meteen samen starten.

Frank de Jong, Pieter Seuneke en ik gebruikten het woord ‘oogharenanalyse’ voor het eerst in het onderzoek naar reguleren bij Terra mbo. Als je als een kunstschilder door je ooghaaren kijkt, zie je scherper wat ertoe doet. In ons onderzoek hadden we zoveel gegevens en analyses in ATLAS.ti, we gingen kopje onder ...

Door samen op de wiki-wand te gaan tekenen en schrijven konden we onze beelden bij elkaar brengen en daarna weer toetsen in de onderliggende gegevens. Dat was vervolgens weer de basis voor de concreatiesessies bij Terra en schriftelijke en mondelinge rapportages (Van den Berg et al., 2018; 2021).



Toekomstperspectief leerlingen centraal

In het project *Toekomstperspectief leerlingen centraal* (TLC) richtten we ons op toekomstperspectieven van studenten en hoe scholen hen daarvoor kunnen voorbereiden. We kozen als samenwerkingsverband in wording direct al voor comakership tussen docentonderzoekers in de scholen en externe onderzoekers (Harbers et al., 2019). We hadden aanvankelijk nog niet

helemaal scherp wat we daaronder verstonden en hoe we het zouden aanpakken. Vanuit *Grenspraktijken* kregen Arjen Nawijn en ik de rol om bij te dragen aan de vormgeving en monitoring van de samenwerking, en wel 1) explicieter dan in het project bij Terra mbo, 2) met het hele consortium, en 3) kortcyclisch, zodat we er nog tijdens het project van zouden kunnen leren.

- o We zetten om te beginnen een vragenlijst in, over ‘verwachtingen bij de start’. Hierin vroegen we iedereen wat ze van de anderen in hun rol verwachtten, wat ze vooral wél en vooral níet zouden moeten doen. Ook vroegen iedereen wat ze zelf hun eigen rol vooral wél en vooral níet wilden doen. Met de informatie uit de vragenlijst stemden we onze rolverdeling, samenwerking en overlegstructuur preciezer af. Zo maakten we onder meer vaste koppels van docentonderzoekers en externe onderzoekers die bijvoorbeeld sparden over de onderzoeksaanpak in de scholen.
- o Gedurende het project kregen we via vragenlijsten en verdiepende interviews over het comakership in het project zicht op de verscheidenheid aan rolinvullingen en samenwerkingen. Zo bleek bijvoorbeeld de ene externe onderzoeker veel nadrukkelijker sparringpartner voor de docentonderzoeker dan de ander. Per koppel sloten de wederzijdse verwachtingen wel op elkaar aan.
- o Ten derde evalueerden we met een vragenlijst en gesprekken (een variant op het instrument Leeropbrengsten van ons consortium van Consortium Tools voor Teamleren (2022; zie ook Rozendaal et al., 2019b) wat de samenwerking inhoudelijk en qua aanpak opbracht. Hieruit leerden we dat de direct betrokkenen in het project zowel de inhoud van het onderzoek (inzichten over toekomstperspectieven van studenten en hoe je hen daar als school op voorbereidt) als de gekozen cocreatieve aanpak belangrijk vinden. De collega’s in de scholen moesten echter nog meegenomen worden in onze manier van werken; net als bij het Terra-onderzoek was daar nog werk in te doen.
- o In de interne tussenaudit en een eindaudit die we zelf organiseerden, bleek dat onze bewuste en reflectieve manier van samenwerken waardevolle inhoudelijke inzichten opleverde binnen de scholen, bijdroeg aan meer wederzijds begrip en waardering in het consortium, en beter bruikbare meetinstrumenten opleverde zoals een kijkenster om het onderwijs in de scholen te beschrijven (Biemans et al., 2020; Harbers et al. 2019; Schalkwijk & Van den Berg, 2019).

Samen onderzoekend werken in het mbo

In *Consortium Tools voor Teamleren* – een samenwerkingsverband van masteropgeleiden in het mbo, begeleidend onderzoekers en senioronderzoekers van buiten het mbo (zie figuur 1 in hoofdstuk 3) – is het zelfonderzoek naar de samenwerking nog wat explicieter dan bij de voorgaande projecten. De aanpak en opbrengsten hiervan staan beschreven in ons artikel in TOPS (Van den Berg et al., 2024). Ik geef hier de hoofdlijnen weer.

De theorie: Het Consortium ziet zichzelf als een Research Practice Partnership (RPP; Coburn & Penuel, 2016) waarin onderzoekers en praktijkprofessionals samen werken aan oplossingen voor gedeelde vraagstukken. Daarmee willen ze zowel praktijkverbetering als wetenschappelijke kennisontwikkeling realiseren. In een RPP werken deelnemers op basis van gelijkwaardigheid, wederzijds respect, openheid en vertrouwen (Stoll et al., 2006; Zuiker et al., 2017). Er is sprake van gedeelde autoriteit. Dat wil niet zeggen dat iedereen over alles gaat, maar wel dat

er een werkverdeling is met erkenning en gebruik van elkaars expertises. Onderwijsprofessionals brengen bijvoorbeeld vakkennis en didactiek in, terwijl onderzoekers methodologische kennis bijdragen. Ook sociale, organisatorische en adviesvaardigheden zijn belangrijk.

RPP's zien leren en ontwikkelen als iets dat tijd vraagt en dat ontstaat door actief samen aan de slag te gaan (*jumping in*). Door ervaring op te doen en inzichten te delen, ontstaat meer begrip van het probleem én mogelijke oplossingen. Gaandeweg wordt de aanpak en rolverdeling nader bepaald en waar nodig bijgesteld. RPP's werken bij voorkeur met kort-cyclische, iteratieve processen en een 'evidence-informed' aanpak. Ontwerponderzoek is een veelgebruikte methode: problemen verkennen, oplossingen ontwikkelen en direct testen in de praktijk. Waarderende en participatieve benaderingen versterken de betrokkenheid (zie Masselink et al., 2021; Migchelbrink, 2016; Van Lieshout et al., 2021). Door alle leden actief bij het proces te betrekken, is de kans groter dat de resultaten doorwerken in de praktijk én in de wetenschap.

De praktijk: Net als bij het TLC-project gebruikten we een 'vragenlijst verwachtingen bij de start' als basis om de projectorganisatie verder af te stemmen. Het feitelijke verdere verloop van de samenwerking documenteerden we via agenda's, notulen en individuele reflecties. Op basis hiervan stelde een van de begeleidend onderzoekers een tijdlijn op met belangrijke gebeurtenissen en gezamenlijke leerinzichten die het project beïnvloedden. Hij begeleidde ook een gezamenlijk reflectiegesprek als consortium.

Wat we daaruit leren is dat het ondanks het uitgangspunt om als RPP te werken, en onze inzet om de aanpak te monitoren en bij te sturen, niet altijd ging zoals we voor ogen hadden. Zo investeerden we – achteraf gezien – te weinig om bij personele wisselingen nieuwkomers goed op de rijdende trein te krijgen. Aanvankelijk was de aanpak van de dataverzameling ook te uniform en te weinig praktijkgestuurd. Toen we dat bijstelden werd het betekenisvoller voor de masteropgeleiden. Een senioronderzoeker zegt hierover: *"Je kunt die instrumenten pas gaan inzetten en benutten als ze een functie hebben in jouw beeld van wat je als masteropgeleide te doen hebt."*

Daarnaast vraagt gemeenschappelijke taal om actief onderhoud en ontwikkeling, daar waren we aanvankelijk ook niet helemaal scherp op. We ontdekten bijvoorbeeld na een jaar dat we ondanks de basis die er lag in het projectplan, verschillende beelden hadden van wat 'samen onderzoekend werken' inhoudt. Hierna doken enkele consortiumleden opnieuw de handboeken in, destilleerden acht elementen van samen onderzoekend werken, en ontwikkelden op basis daarvan een gespreksleidraad voor gebruik door de masteropgeleide docenten in de scholen.

Zowel grensgangers – zoals bij ons de projectleider en de begeleidend onderzoekers – als grensobjecten – zoals bij ons onder meer meetinstrumenten, bijeenkomsten en het praktijkboek – kunnen een goede rol hebben in een RPP. Een belangrijke motor voor de gezamenlijkheid bleken de projectbijeenkomsten waarin we als collectief zowel werkten aan het gezamenlijke onderzoek als ruimte maakten voor intervisievragen van de masteropgeleiden over hun lokale praktijken (bijvoorbeeld: hoe krijg ik mijn nieuwe collega's mee?). Belangrijke grensobjecten waren bijvoorbeeld ook de 'behangrolgesprekken' waarmee we op lokaal niveau de

daar verzamelde gegevens in groepsgesprekken analyseerden. Aan zo'n gesprek namen de desbetreffende masteropgeleide docent, zijn of haar begeleidend onderzoeker, en senior-onderzoeker deel. Na de gezamenlijke analyses keken de masteropgeleiden bovendien vooruit naar hun aanpak in het volgende jaar. Samen vormen deze lokale behangrolgesprekken en collectieve analyses de behangrolmethode (beschreven in Rozendaal et al., 2024) en de basis voor het praktijkboek met onze bevindingen uit het primaire onderzoek (zie voorgaande hoofdstuk 3 en Consortium Tools voor Teamleren, 2022).

Conclusies: Over het geheel genomen blijkt uit ons zelfonderzoek dat we in onze samenwerking de uitgangspunten van een RPP recht hebben gedaan, ondanks of misschien wel dankzij de weerbarstigheden. De combinatie van jumping in, concrete praktijkervaringen en gezamenlijke dialoog pakte goed uit, en was ook mogelijk dankzij de ervaring die de meesten al hadden met participatief onderzoek. Wederzijds vertrouwen en gedeelde autoriteit zijn gegroeid door de intervisie en door de rolverdeling in de projectorganisatie. In interactie en cocreatie hebben we samen onderzoekend werken niet alleen in de scholen maar ook als consortium steeds meer handen en voeten gegeven. Dat betekent meteen dat niet alleen de projectleider en de begeleidend onderzoekers grensgangers zijn; iedereen is dat steeds meer geworden. Een begeleidend onderzoeker zegt hierover: *"De kracht is de verbinding [...] tussen dat onderzoek wat daar moet gebeuren en de worsteling van de masteropgeleide."*

Op basis van onze inzichten formuleerden we een set aanbevelingen voor anderen die een onderzoekssamenwerking als RPP willen vormgeven (Van den Berg et al., 2023):

1. Zoek samen naar een complex vraagstuk met zowel praktijk- als wetenschappelijke relevantie.
2. Stuur erop dat de praktijkpartners de projectleiding in handen hebben.
3. Neem de tijd om elkaar formeel en informeel te leren kennen, maar wacht niet te lang en ga ook daadwerkelijk samen met de inhoud aan de slag.
4. Bespreek en besluit regelmatig wie welke rol inneemt en wie welke expertise inbrengt in de samenwerking.
5. Overweeg en expliciteer regelmatig wie er grensganger kan en wil zijn tussen praktijk en onderzoek.
6. Stel je – welke rol je dan ook hebt – op als gelijkwaardige partners.
7. Zet in op co-creërend, interpretatief onderzoek.
8. Breng je kennis en ervaring in.
9. Wees van tijd tot tijd docent voor en lerende van andere partners.
10. Verdiep je in elkaars competenties en ontwikkel jezelf daarin.
11. Oefen je in samenwerking en cocreatie.
12. Streef naar voortdurend (samen) onderzoekend leren en werken door te doen.
13. Neem actief deel aan conferenties of andere netwerkbijeenkomsten.
14. Zet je 'design mindset' aan.
15. Draag bij aan duurzame oplossingen met een bredere toepasbaarheid dan de eigen context.
16. Doe zelfonderzoek naar de samenwerking en benut dit om de samenwerking te versterken en/of de oorspronkelijke onderzoeksanpak aan te passen.

Leren voor duurzaamheid in de Valleiregio

Nog lopend is de in 2023 gestarte onderzoekssamenwerking naar Leren voor duurzaamheid in de Valleiregio. Een consortium van AHW, WUR, drie vo-scholen en een mbo-locatie van Aeres werkt hierin aan de onderbouwing en ontwikkeling van leren voor duurzaamheid, waarin ook bedrijven en regionale overheden worden betrokken. In elke school werkt een docentonderzoeker met collega's in een zogeheten lab aan de vormgeving van leren voor duurzaamheid, en dataverzameling om antwoord te kunnen geven op de vraag welke competenties leerlingen moeten ontwikkelen, wat docenten nodig hebben om dat te begeleiden, welke leeromgevingen daarbij passen en wat de samenwerking in het consortium bijdraagt.

Dit project komt net als dat van Consortium Tools voor Teamleren voort uit een al langer bestaand netwerk. Intern alignment in de scholen is een belangrijke voorwaarde, onder meer via de expliciete betrokkenheid van schoolleiders van de vier scholen in de voorbereiding en uitvoering van het project. Het proces van alignment vraagt voortdurende aandacht. Door managementwisselingen en bezuinigingen moet er regelmatig opnieuw worden onderhandeld over de projectdoelen en betrokkenheid.

De samenwerking tussen docentonderzoekers in de scholen en externe onderzoekers van AHW en WUR heet de binnenkring en heeft met labs in de scholen en gezamenlijke bijeenkomsten van het hele consortium gelijkenissen met eerder besproken consortia. Niet alle aanbevelingen uit het voorgaande rijtje zijn vormgegeven in het huidige project. Zo is er bijvoorbeeld wel een duidelijk gezamenlijk complex vraagstuk, en is er voorzien in schoolbegeleiders die docentonderzoekers in de scholen begeleiden. De projectleider is echter een senior-onderzoeker en geen praktijkpartner; dat laatste kon ook niet binnen de subsidievoorwaarden.

Zelfonderzoek naar de samenwerking maakt deel uit van de projectaanpak. De evaluatie na een jaar laat zien dat de samenwerking als positief wordt ervaren, al wordt er in de bijeenkomsten vooral veel gepraat en zou meer ingezet kunnen worden op activerende en creatieve werkvormen en verdiepend gesprek. De evaluatie na twee jaar loopt nog en kon nog niet meegenomen worden in het voorliggende boekje.

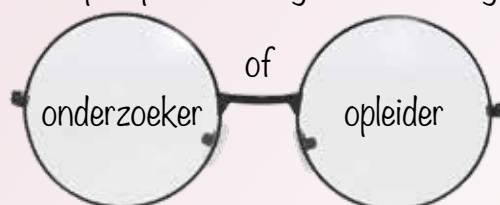
De beoogde regionale samenwerking aan onderwijskwaliteit van dit project en parallel lopende projecten in elf andere netwerken wordt ook door externe onderzoekers onderzocht. Zij maken onder meer gebruik van documentenanalyses, observaties, en een vragenlijst die de structuur en het leiderschap in de netwerken in kaart brengt. De eerste jaarrapportage (Klein et al., 2024) laat onder meer zien dat zowel de inhoudelijke vraagstukken als de organisatie van de samenwerking en de schaalgrootte van de netwerken sterk verschilt. Ook hebben niet alle netwerken een gedeelde historie zoals in het geval van Leren voor duurzaamheid in de Valleiregio. Zo'n historie maakt een snelle start mogelijk zoals eerder ook bij Consortium Tools voor Teamleren, ook al zijn er ook nu weer nieuwkomers en is er aandacht nodig hoe zij goed aangehaakt kunnen worden. Gemeenschappelijk kenmerk van veel netwerken is de aanwezigheid van bruggenbouwers in de samenwerking, die rol vervullen bijvoorbeeld de schoolbegeleiders bij Leren voor duurzaamheid de Valleiregio.

Intermezzo

Perspectiefwisseling is een centraal thema in **Grenspraktijken**, met metaforen zoals de oloide en (verderop) de bipiramide en icosahedron, met de vragenlijst 'verwachtingen bij de start' als hulpmiddel, en met werkvormen als rollenspelen en opstellingen. Perspectiefwisseling helpt om de complexiteit van vraagstukken letterlijk in beeld te krijgen.

Vanuit welk perspectief lees je zelf dit boekje?

Als



of iets ertussenin of met een heel andere bril?

Om het thema van perspectiefwisseling nog eens anders te ervaren, nodig ik je graag uit om **Both sides now** van singer-songwriter Joni Mitchell te beluisteren. Neem dan een live-uitvoering, op het wereldwijde web zijn ze zowel van lang geleden als van recentere datum te vinden.

Scan deze voor
de vroege live
versie



Scan deze voor
een recente
(trage) versie

5

Perspectieven op kwaliteitsdilemma's

De werklijn van *Grenspraktijken* die betrekking heeft op de eigen aard van praktijk(gericht) onderzoek, gaat over onderzoek naar samen onderzoeken (hoofdstuk 4), over kwaliteitsdilemma's in onderzoek (dit hoofdstuk) en over de kunst van onderzoek (hoofdstuk 6).

Onderzoekend samenwerken aan praktijkvraagstukken heeft vanwege het specifieke karakter als grenspraktijk tussen onderzoek en praktijk eigen kwaliteitskenmerken. Pijlman et al. (2017) onderscheiden hierbij **drie dimensies**: de methodologische stevigheid, de praktijkrelevantie en de ethiek van het onderzoek. Je kunt verschillen in opvattingen over wat de drie als zodanig inhouden. Afgezien daarvan kunnen de drie dimensies onderling op gespannen voet staan, en kan het lastig zijn om een balans te vinden (Anderson & Herr, 1999; Butter & Verhagen, 2014). In de vorige hoofdstukken zijn er al voorbeelden van dat soort kwesties voorbijgekomen en in gesprekken over *Grenspraktijken* hebben we meer voorbeelden aan de orde gehad, zoals:

- o Wat doe je als sleutelpersonen in de school een ander beeld hebben van 'goed onderzoek' dan jij als (docent)onderzoeker en je participatieve benadering niet zien zitten?
- o Hoe werk je praktijkvolgend en kom je toch tot overstijgende analyses en breder relevante inzichten?
- o Ik doe praktijkgericht onderzoek en daarvoor wil ik collega's en studenten filmen, maar zij willen niet op beeld. Hoe kan ik dan toch stevig en verantwoord onderzoek doen?
- o Ik doe onderzoek naar een zelfontworpen innovatie en ik wil dat graag goed doen, maar stel nou dat dan blijkt dat het geen succesvolle innovatie is?
- o Ik doe actieonderzoek met collega's maar daar zit de leidinggevende ook bij. Kunnen al mijn collega's dan wel in vrijheid spreken?
- o Ik monitor de module die in zelf geef. Hoe kan ik nu als onderzoeker de module goed monitoren zonder tegelijkertijd als docent de deelnemers tekort te doen?

Binnen de **European Association for Practitioner Research in Learning (EAPRIL)** houdt **Cloud 11** zich bezig met de methodologie van praktijk(gericht)onderzoek. Als cloudcoördinatoren gebruiken Marco Mazereeuw, Lisette Munneke het begrippenkader van Pijlman et al. (2017) om onderzoek te doen naar dilemma's en manieren om daar met collega's op te reflecteren en na te denken over hoe je ermee kunt omgaan. We werken hier langzaam maar gestaag aan, met steeds een beter idee, dat we dan vervolgens uitproberen. Je hebt van die mensen met wie je samen iets te doen hebt, die je niet vaak spreekt, en waarbij je je toch steeds direct weer thuis voelt. Dat kenmerkt de samenwerking in Cloud 11, zoals Marco Mazereeuw ook zo mooi beschrijft in zijn bijdrage.

Een relational agency-perspectief op samenwerken in een grenspraktijk

Marco Mazereeuw

Niek en ik zijn samen 'EAPRIL Cloud 11 Practice-based research methodology' gestart. Deze special interest group gaat over het thema van lectoraat Grenspraktijken: Hoe kunnen we omgaan met de contradicties die ontstaan wanneer werkpraktijken en onderzoekspraktijken samenwerken en hoe kunnen we deze een startpunt van ontwikkeling laten zijn? Het mooie van die ervaring is dat het niet alleen een begin is van een geslaagde cloud en een zeer waardevolle vriendschap, maar ook dat de samenwerking voor een deel een antwoord is op de vraag: het omarmen van relationaliteit.

Het viel mij in de samenwerking namelijk direct op dat wat we te doen hadden echt wel een uitdaging was, en ook dat het voortging. Er zat flow in de samenwerking. Ik merkte bij de eerste twee gesprekken al dat het me tot denken bracht over waarom het zo goed werkte. Mijn analyse toen was dat we in onze gesprekken op elkaar voortbouwden. Met ieder 'bouwstuk' kwam de cloud er mooier uit te zien. Het eerste bouwstuk dat ik inbracht was dat kennis over methoden in praktijkonderzoek misschien wel kon worden opgedaan door de contradicties, schuringen van collega's die praktijkonderzoek doen, in gesprek te brengen. Ik merkte hoe Niek dat direct oppakte en dat het daardoor meer werd dan ik ooit had kunnen denken. We stelden vragen die ons tot denken aanzetten, we cirkelden samen om ons voorstellingsvermogen heen door ideeën te concretiseren en die vervolgens weer vanaf een afstand te bekijken, mogelijke processen die konden ontstaan doordenkend. En niet onbelangrijk, we wisten ook dat we het echt gingen doen.

Oftewel, we lieten ieder inzicht, iedere inbreng serieus toe en keken samen hoe dat in een nieuwe voorstelling van wat het zou kunnen zijn resulteerde, waarbij we ideeën en ervaringen zagen als openingen voor wat zou kunnen zijn. Inspiratie, constructief kritisch benaderen, op elkaar voortbouwen, afbreken waar nodig, ruimte om na te denken waren het gevolg. Wat ook het gevolg was: het lef om met ideeën te komen, de ruimte om gedachten te delen, de durf om jezelf te laten zien. In dergelijk relational agency (Edwards, 2017) ontstaan flow en goed werk. Al vrij snel hebben we Lisette gevraagd om aan te sluiten. Daardoor werden de flow en kwaliteit beslist niet minder. Sterker nog, al het bovenstaande bleef, maar met z'n drieën. Zo ontstaat vriendschap.

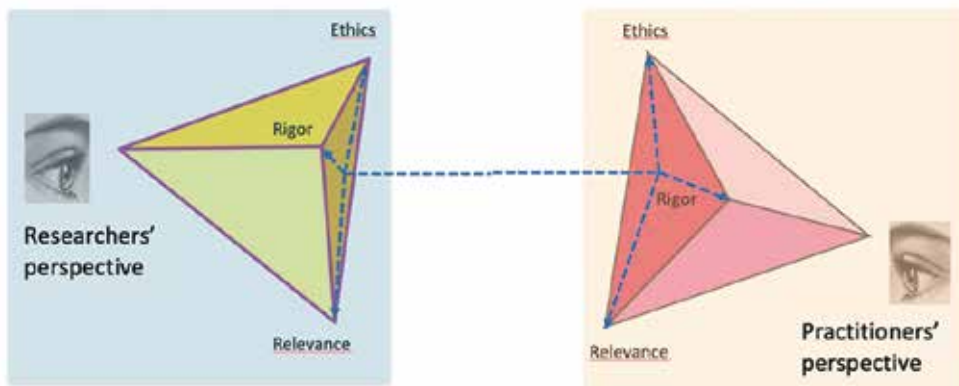
In de loop der jaren hebben we verschillende werkvormen ontwikkeld om jaarlijks tijdens de EAPRIL Conferenties in de Cloud 11 spotlight sessies op basis van casuïstiek dilemma's in praktijk(gericht) onderzoek te bespreken. We gebruikten die werkvormen ook in andere settings, zoals onze kenniskringen en tijdens gastcolleges. Echter vooral in de EAPRIL context hebben we bij onze sessies ook onderzoek gedaan om meer inzicht te krijgen in de aard van de kwaliteitsdilemma's en hoe je ermee kunt omgaan (Munneke et al., ingezonden artikel; en podcast Van den Berg & Munneke, 2024).



Ons denkmodel heeft zich gaandeweg ontwikkeld. Aanvankelijk keken we vooral naar de **kwaliteitsdriehoek** zélf, met de mogelijke spanningen tussen de dimensies methodologische stevigheid (rigor), de praktijkrelevantie (relevance) en ethiek (ethics). We ontdekten dat de onderzoekers waarmee we in gesprek waren, hun dilemma vooral als een onderzoekers-dilemma zagen en daarover niet in gesprek gingen met praktijkbetrokkenen in het onderzoek. Ze verwoordden zelf het praktijkperspectief via de dimensie ‘praktische relevantie’ en dachten dat ze zélf oplossingen voor hun dilemma’s moesten vinden.

Later realiseerden we ons dat het onderzoekersperspectief op ‘de driehoek’ een ander perspectief is dan dat van praktijkbetrokkenen en dat je beide aan het woord moet laten om het kwaliteitsvraagstuk te doorgronden. Bovendien gaat het niet alleen om verschillende perspectieven op dezelfde driehoek: feitelijk kijken onderzoekers en andere betrokkenen naar een andere driehoek waarin andere doelen, dilemma’s en keuzes aan de orde zijn (Andersom & Herr, 1999; Greven & Andriessen, 2019).

Als visueel hulpmiddel gebruiken we de vorm van een **bipiramide**: de ruimtelijke figuur die ontstaat uit twee piramides met hun grondvlak tegen elkaar. De bipiramide van kwaliteitsdilemma’s is echter geen zuivere bipiramide in één stuk. Zoals de volgende afbeelding laat zien, zit er ruimte tussen de piramides omdat beide perspectieven naar een eigen grondvlak kijken. De piramides kunnen ook draaien ten opzichte van elkaar. Juist die spanning tussen perspectieven maakt dat er kwaliteitsdilemma’s aan de orde zijn, en daarmee ook kansen om te leren (vgl. Schuiling & Vermaak, 2017).



Een open dialoog over dilemma’s is belangrijk om aannames over en weer te verkennen en dilemma’s beter hanteerbaar te maken. De werkvormen die we als Cloud 11 daarvoor ontwikkelden hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat ze perspectievorming en -verplaatsing faciliteren, kenmerkend voor lerend grenswerk (Akkerman & Bakker, 2011). Aan de hand van een eigen casus, of die van een collega, in gedachten of fysiek spelen met een tweedelige bipiramide, is een voorbeeld van zo’n werkvorm om het dilemma, de dimensies en de perspectieven te verkennen.



De ervaring van de afgelopen jaren leert dat deze werkvorm werkt om dilemma's te bespreken. De vereenvoudiging die eigen is aan een model – *the map is not the territory* (Korzybski, 1933) – reduceert hier de perspectieven op onderzoekskwaliteit tot die van 'dé onderzoeker' en 'dé praktijkprofessional'. Dit helpt om te oefenen met perspectiefwisseling, maar de echte wereld is complexer. Zo zijn in het kijken naar onderzoekskwaliteit vaak meer mensen betrokken, zowel vanuit onderzoeks- als praktijkperspectief. Alle betrokkenen brengen hun eigen perspectieven, niet in twee piramides te vangen. Kortom, helpt de bipiramide voldoende?

Net als de ontwikkeling van ons denkmodel, is ook onze werkvorm met de bipiramide in termen van kenniscreatie een 'verbeterbaar idee' (De Jong, 2019; Scardamalia & Bereiter, 2006). Je kunt er samen op voortbouwen, en dat doen we ook. Na een gastcollege bij de master Leren en Innoveren van AHW waarin we de bipiramide gebruikten, sprak Dirk van Dijk me namelijk aan over dit verbeterbare idee. Hoe dat uitpakt lees je in zijn bijdrage, die naadloos aansluit bij de voorgaande beschrijving van Cloud 11 door Marco Mazereeuw.

Grenspraktijken van een MLI-er in EAPRIL Cloud 11

Dirk van Dijk

Binnen de master Leren en Innoveren organiseerde Jantine van Beek een gastcollege over kwaliteitsdilemma's binnen praktijkgericht onderzoek. Niek was de gast en benoemde de spanningen tussen de onderzoeks- en praktijkperspectieven aan de hand van de kwaliteitsdriehoek rigor, relevance en ethics. Met een gevouwen bipiramide als visualisatie nodigde ze ons uit om de weerbarstigheden in ons eigen onderzoek voelbaar en bespreekbaar te maken.

Na afloop van het college merkte ik bij mezelf dat onderzoek in de master tot dan toe vaak theoretisch en abstract bleef. Maar wat als we het letterlijk tastbaar en ervaarbaar maken? Met enige aarzeling deelde ik mijn behoefte: "Mooi verhaal, maar toch voel ik het niet écht." Ik stelde voor om de werkvorm met de bipiramide verder te ontwikkelen – richting een interventie waarin beweging, dialoog en reflectie centraal staan.

Tot mijn verrassing en vreugde zag Niek dit als kans om dit idee met haar medecoördinatoren Lisette en Marco (ook in dit boekje) van EAPRIL Cloud 11 te verkennen. Zo ontstond 'EAPRIL Cloud 11 meets CHAT': een samenwerking gericht op het verder ontwikkelen van werkvormen die praktijkonderzoekers helpen om dilemma's niet alleen te begrijpen, maar ook écht te voelen. We willen interventies ontwerpen die leiden tot bewustwording, reflectie en handelingsalternatieven. En CHAT? De cultuurhistorische activiteitentheorie die onder het werk van Cloud 11 ligt, zou meteen explicieter handen en voeten kunnen krijgen.

Deze samenwerking is een leerervaring op zich. Het sluit aan bij het thema Ontwerpen van Leren, onder begeleiding van Joan van den Ende en Niek van Benthum. Met behulp van tools als de impactmap (Verdonshot & Stevens, 2021) en de CIMO-logica brengen we ontwerpprincipes in kaart. Vanuit een gedeelde kijkrichting – gevormd door theorie, ervaring en dialoog – bouwen we aan een betekenisvolle leerinterventie.

Wat begon als een individuele opdracht is inmiddels uitgegroeid tot een collectieve opgave van ons vieren, waarin ieders perspectief en expertise ertoe doet. Nu ik dit schrijf is het april, en we hebben 26 juni voor ogen als een van de testmomenten voor de interventie: een werksessie bij de afsluiting van lectoraat Grenspraktijken. Met nog enkele weken te gaan ligt de focus op concretisering en uitvoering. Twee ontwerp sessies, literatuurverkenningen en een eerste CIMO-analyse vormen het fundament.

Ik vind wat we doen een prachtig voorbeeld hoe belangrijk het is om ruimte te nemen voor nieuwsgierigheid, twijfel en experiment – en hoe daarmee écht leren mogelijk wordt, voor iedereen die meedoet. Door de gelijkwaardige samenwerking en mooie dialogen verdwijnen de grenzen zoals docent/student, bedrijf/onderwijs, expert/leerling en vormen we een kennis-creërend collectief.

Zowel in een werksessie op 26 juni 2025 als tijdens de EAPRIL-conferentie 2025 proberen we de nieuwe werkvorm, die we onder leiding van Dirk ontwikkelen, uit. De werkvorm is gebaseerd op opstellingenwerk (bijv. Hunger et al., 2015; Scholtens et al., 2024) en maakt het mogelijk om kwaliteitsdilemma's van binnenuit te ervaren en te begrijpen, **met hoofd, hart en handen**. Zo kun je naar verwachting een onderzoeksproject systemisch in kaart brengen, ook zonder dat alle betrokkenen aanwezig zijn. Met symbolen en objecten (bijvoorbeeld pionnen of stoelen) visualiseren deelnemers relaties en interacties binnen een casus, waarna ze de onderliggende dynamieken in relatie tot de kwaliteitsdimensies vanuit verschillende perspectieven verkennen. We hebben het niet eerder zo gedaan, maar we denken wel dat we het kunnen!

Intermezzo

The map is not the territory is een veel geciteerde uitspraak van Korszyski (1933). Wanneer is een model voldoende behulpzaam om je weg te vinden? Is de bipiramide van EAPRIL Cloud II voldoende abstract én staat hij dicht genoeg bij de werkelijkheid om er zinvol mee te werken? In Cloud II denken we van wel, en toch verkennen we nu alternatieven via opstellingenwerk.

Intussen laat ook het beeld van de bipiramide me niet los. Hoe laat je zien dat er in een concrete situatie niet slechts twee maar meer perspectieven op onderzoekskwaliteit kunnen zijn? Deze vraag bracht me bij de zaadbollen van de grote egelskop, en later kleurige sterren boven een dansvloer en de draaiende icosahedron van Dzmitry Lysiankou.



Scan de
QR-code voor
de draaiende
bol



6

De kunst van praktijk(gericht) onderzoek

In dit zesde en bijna laatste hoofdstuk bespreek ik het derde thema van de werklijn 'de eigen aard van praktijk(gericht)onderzoek': de kunst van onderzoek. Praktijk(gericht)onderzoek kan aardig wat hoofdbrekens kosten en een beroep doen op creativiteit en vindingrijkheid om de kwaliteit ervan te borgen. Waar het een paar jaar geleden nog vrij ongebruikelijk was om creatieve onderzoeksbenaderingen in te zetten in het sociale domein, kunnen we inmiddels wel van een opmars spreken. Daar gaat het begin van dit hoofdstuk over.

Een ander aspect van praktijk(gericht)onderzoek is de kunst om focus te houden op je vraag en onder het motto 'alles is data mits systematisch verzameld' creatief te zijn in manieren om daar gegevens over te verzamelen. De schoonheid hiervan kan in kleine dingen zitten. Ook hier gaat dit hoofdstuk over.

Verkenning Arts Based Research

Een van de lijnen waarlangs we onderzoek deden naar creativiteit in onderzoek, kreeg verkennend vorm via het lectoraatswerk van Hanneke Maassen (2020a, 2000b). Ze problematiseerde de taligheid en andere vrij traditionele vormvereisten waar onderzoek van studenten vaak nog aan moet voldoen. Ze verkende bij AHW of de onderzoeksbenadering van Arts-Based Research (ABR) verrijking kan bieden, in het bijzonder bij vakrichtingen met een creatieve component, zoals docent en kennismanager bloemsierkunst, docent en kennismanager horeca, bakkerij en recreatie, en docent en kennismanager dienstverlening en producten. Omdat daar creativiteit eigen is aan het vak, zou het daar extra relevant kunnen zijn als er ook in de ontwikkeling van onderzoekend vermogen van studenten meer ruimte zou zijn voor de inzet van creativiteit. Daarnaast is creativiteit meer in het algemeen een kwaliteit die helpt om problemen op te lossen, te innoveren en kansen te pakken (Biesta, 2015; Louca et al., 2014).

ABR legt als benadering voor praktijkgericht onderzoek het accent op inzet van creativiteit in alle onderzoeksactiviteiten. Ook is participatie door betrokkenen bij een vraagstuk een kenmerk van deze benadering (Rolling, 2013; Van Heijst et al., 2019). Voorbeelden hiervan zijn:

- o betrokkenen bij een vraagstuk kiezen elk een voor hen passende foto uit die hen helpt om hun perspectief op het vraagstuk te verhelderen,
- o leden van een focusgroep lezen geschreven teksten aan elkaar voor en reflecteren daar samen op, of
- o onderzoekers kiezen voor visuele of auditieve uitingen in plaats van schriftelijke tekst om onderzoeksresultaten te presenteren (bijvoorbeeld een foto, schilderij, choreografie, bloemstuk, culinair kunstwerk of muziek).

Verder geldt volgens Van Heijst et al. (2019) bij ABR een vierde kwaliteitscriterium naast de methodologische stevigheid, praktische relevantie en ethische verantwoording van Pijlman et al. (2017), namelijk de esthetische waarde van onderzoekproducten. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de schoonheid van een compositie, het (technisch) vakmanschap en het idee dat het product representeert.

In de periode 2019-2022 probeerde Hanneke Maassen met collega's en bachelor-studenten in pilots verschillende creatieve onderzoekende aanpakken uit. Zo ontwikkelden eerstejaars een 'duurzaam hapje', zetten tweedejaars design thinking in bij een educatief ontwerp, en was er een facultatieve

en open studieactiviteit creativiteitsontwikkeling. In totaal waren er 136 studenten betrokken bij deze pilots. Gegevens hierover werden verzameld via interviews, enquêtes en groepsdiscussies. Over het geheel genomen komt hieruit naar voren dat studenten zowel kennis ontwikkelen over creativiteit, als hun creativiteit en onderzoekend vermogen als professional ontwikkelen (Maassen, 2020a, 2000b). Terugkijkend zegt Hanneke over dit kenniskringwerk het volgende:

Jumping in arts-based onderzoekend werken

Hanneke Maassen

De kern van onze samenwerking in lectoraat Grenspraktijken doet me denken aan koraalpoliepen. Deze associatie heb ik opgepakt uit het werk van de Arnhemse sieradenkunstenaar Emil Olpinski, die geïnspireerd is geraakt door de manier waarop poliepen bij volle maan gelijktijdig hun reproductieve cellen loslaten voor bevruchting. Sieraden als koraalpoliepen en het verhaal van de kunstenaar sluiten in mijn ogen verrassend goed aan bij het concept van jumping in. Zoals in Nieks openbare les Grenspraktijken staat, gaat het over "niet praten over onderzoek maar het gewoon doen". Door actief in het onderzoek te springen en er betrokken bij te zijn, ontstaat er een "kruisbestuiving".

Nieks aanmoediging om hieraan mee te doen, actiegericht te zijn en de kloof tussen onderzoek, praktijk, innovatie en professionalisering in het onderwijs te overstijgen, is hierin essentieel. Ik deed dat in mijn onderzoek naar Arts-Based Research, Participatief Actie Onderzoek, Arts-Based Learning en Onderzoekend Vermogen. Daarbij waren het telkens anderen waarmee we samenwerkten, mensen die tijdelijk met ons optrokken en met ons hun ideeën vormden.

De volle maan, bij Olpinski's koraal als inspiratiebron, kan worden gezien als facilitator van de noodzakelijke transparantie waarin deze kruisbestuiving plaatsvindt door openheid, reflectie en multi-perspectiviteit. Net zoals de gelijktijdige actie van de koraalpoliepen tot bevruchting leidt, zo leidt het gezamenlijk "springen in" complexe praktijkvraagstukken door opleiders en onderzoekers tot echte vooruitgang. Het vermijden van de neiging tot versimpeling en het aangaan van de "plek der moeite" is hierbij cruciaal. "Jumping in" betekent dan ook actief deelnemen aan onderzoek, het aangaan van complexe vraagstukken en het integreren van onderzoek in de praktijk, met een focus op samenwerking en kennisdeling.

Het mooiste voorbeeld van jumping in geven de studenten die bij AHW de studieactiviteit creativiteitsontwikkeling kozen (zie ook mijn tekst in Van den Berg, 2021, p.42-44). Zij zijn het levende bewijs van de kracht van onderzoekend vermogen inzetten bij nieuwe vraagstukken. Het was prachtig om te zien hoe:

- o Alle studenten een positieve verandering lieten zien in hun creatief vermogen.*
- o Elke student een unieke groei doormaakte, passend bij hun eigen context.*
- o De studenten in hun reflecties aangaven dat ze door de creatieve uiting gegroeid waren in hun professionaliteit.*
- o Alle studenten de opdracht als open en stimulerend ervoeren voor hun professionele groei.*

Wat ik meeneem van lectoraat Grenspraktijken is de inspiratie om mensen in beweging te zetten om in de beroepspraktijk onderzoek te doen zodat er iets verandert in de eigen werkcontext. Daarmee ben ik besmet geraakt, of in de metafoor van het koraal blijvend: bevrucht.

Hanneke Maassen en ik werkten ook samen met Pim van Heijst en Arja Veerman, wat in de lectoraatsweek in januari 2021 uitmondde in twee online bijeenkomsten: de *Grensmakersdialog* – over creativiteit via ABR en maakonderzoek in het educatieve domein – en *Grensbegeleiders* – over de vraag hoe praktijk(gericht)onderzoek te begeleiden. In het boekje dat we bij zes jaar lectoraat maakten, beschrijven we beide bijeenkomsten (Van den Berg, 2021, p.42-45).

We hebben de verkennende onderzoekslijn naar ABR en maakonderzoek niet verder doorgezet. Binnen AHW heeft de verkenning duidelijk bijgedragen aan het denken over de aandacht voor onderzoekend vermogen in het curriculum.

Creativiteit vindt zijn weg

Ook elders worden creatieve, interactieve, ontwerpende aanpakken ontwikkeld om onderzoekend te werken (zie onder meer Baay et al., 2022; Hulsen et al., 2023). Muzische werkvormen zoals van Bart van Rosmalen (2024) vinden hun weg in zowel opleiding en ontwikkeling als in onderzoek. Ook eerder in dit boekje zijn daar voorbeelden van voorbij gekomen, zoals het werk van Sabine Joosten in hoofdstuk 2, en het werk van Consortium Tools voor Teamleren (2022) met instrumenten zoals de netwerkanalyse (instrument 7 in het praktijkboek) en de behangrolmethode (instrument 11, zie ook Rozendaal et al., 2024 en hoofdstuk 3).

In haar PD-traject verkent Emely Meijerink Meijerink vanuit The Worklab (lectoraat samenwerkende professionals binnen de faculteit Business & Economie van de HvA) momenteel de mogelijkheden om in het voortgezet onderwijs voort te bouwen op de participatieve benadering en het instrumentarium van Consortium Tools voor Teamleren (2022). Inmiddels heeft ze een van de instrumenten aangepast tot een getekende poster om met collega's in gesprek te kunnen gaan over samen onderzoekend werken. Meer hierover lees je hieronder in haar bijdrage.

Wanneer onderzoek in grenspraktijken een nieuwe methodiek oplevert

Emely Meijerink

Toen ik mijn PD-traject aan het ontwerpen was, vond ik het praktijkboek van Consortium Tools voor Teamleren (2022) waar lectoraat Grenspraktijken (Niek, Arjen en Sara) en lectoraat Samen Onderzoekend Werken (Jeroen) aan meewerkten. Het enthousiasme waarmee de onderzoekers hun instrumenten delen, laat zien dat ze niet in een ivoren toren zitten en hun kennis(producten) niet angstvallig claimen. Hun nieuwsgierigheid naar wat ik met hun boek doe geeft mij een extra drive.

Mijn PD-traject gaat over het structureel versterken van Samen Onderzoekend Werken (SOW) in docententeams in de scholen van Stichting Carmelcollege. Net als het Consortium had mijn onderwijspraktijk behoefte aan gemeenschappelijke taal over SOW. Het praktijkboek geeft dat soort taal, maar ik wilde ook onze eigen taal ontwikkelen, op basis van de ervaringen in onze scholen. Learning histories helpen daarbij. Ik werk daaraan vanuit The Worklab, lectoraat samenwerkende professionals binnen de faculteit Business & Economie van de HvA.

Nieuwe methodiek: Learning histories met visualisaties. De methodiek learning history (Schmid et al., 2006) legt de nadruk op het verhalende karakter van leren over een bepaald thema (hier SOW) en doet dat vanuit een open, inductieve, kennisconstruerende benadering.

Bij mij kijken teamleden eerst individueel terug naar hun ervaringen met SOW en vergelijken die met de elementen die Consortium Tools voor Teamleren onderscheidt, om daar vervolgens samen conclusies uit trekken. Die benadering is belangrijk om een zo'n volledig mogelijk beeld te vormen van SOW in de dagelijkse werkpraktijk.

Onderdeel van mijn methodiek zijn visualisaties van zowel de elementen van SOW in de vorm van symbolen op een poster, als van de learning histories van de teams door middel van een tijdlijn van het verleden naar de toekomst. Die twee visualisatievormen lokken verdiepende gesprekken en gezamenlijke betekenisgeving uit. Zo verstevigen wij onze taal en creëren wij een gemeenschappelijk beeld van SOW binnen Carmelcollege.



Zowel onderwijsteams als denktank. Op een vergelijkbare manier als de onderwijsteams gaat een denktank van bestuurders, schoolleiders, kwaliteitszorg beleidsmakers, teacher leaders en docenten aan de slag met een eigen werkdefinitie voor SOW. Ook hier start de aanpak open, inductief en kennisconstruerend en maken we een gezamenlijke werkdefinitie van SOW.

Een tweesnijdend zwaard: dataverzameling en interventie. Doordat team en de denktank bespreken hoe SOW er in de toekomst uit moest zien en wat daarvoor nodig is, werkt de aanpak als tweesnijdend zwaard. De gespreksverslagen en tekeningen zijn zowel data als interventies. De learning histories zorgen ervoor dat docententeams tot actie overgaan en vervolgstappen zetten in het SOW.

Alles is data: de kunst van systematisch werken

Een sterk voorbeeld van een onderzoeksaanpak van anderen waarin zowel traditionele als meer innovatieve en creatieve onderzoeksmethoden in samenhang zijn ingezet, is de kristallisatie zoals toegepast in de Expeditie Lerarenagenda (Lockhorst et al., 2023; zie ook De Vries & Lockhorst, 2024). Dit participatieve onderzoeksproject belicht de veelvormigheid van het vraagstuk van de toekomst van het leraarschap. Dit soort grote innovatieprojecten nopen tot bescheidenheid wat betreft de bijdrage van lectoraat *Grenspraktijken* aan vernieuwende

onderzoeksmethoden. Tegelijkertijd merken we dat onderzoek nog vaak als traditioneel onderzoek wordt gezien, met gestandaardiseerde vragenlijsten, interviewleidraden en observatieformulieren. Dat het ook anders kan, zolang je maar focus houdt op je vraag en daar gegevens over verzamelt, is soms een eye-opener, zoals Jeroen Rozendaal illustreert in de volgende bijdrage.

Alles is data mits systematisch verzameld & het tweesnijdend zwaard

Jeroen S. Rozendaal

Ik begeleid regelmatig bachelor- en masterstudenten bij praktijkonderzoek dat ook altijd een veranderkundige component heeft. Daarin heb ik gemerkt dat de uitspraak 'Alles is data mits systematisch verzameld' en het beeld van meetinstrumenten als 'tweesnijdend zwaard' studenten helpt om los te komen van traditionele dataverzamelmethode zoals enquêtes, observaties en interviews. Het helpt hen om lessen of ontwikkeltrajecten met collega's - waar ook onderzoek naar wordt gedaan - authentieker te laten verlopen. Ook helpt het hen om dataverzameling waardevol te maken voor de deelnemers en over het algemeen praktijkonderzoek haalbaarder te maken. Ik geef twee voorbeelden, het eerste uit de context van een tweedegraads lerarenopleiding en het tweede uit de master Leren en Innoveren.

- o Studenten aan de lerarenopleiding Moderne Vreemde Talen lopen vaak tegen het vraagstuk aan dat ze leerlingen willen laten oefenen met (vloeiend) spreken. Als ze willen vaststellen in hoeverre hun interventies gericht op vloeiend spreken een positieve invloed hebben gehad, vinden ze vaak dat ze van elk van hun leerlingen een stukje gesproken tekst moeten horen en scoren. Via de 'tweesnijdend zwaard' gedachte kan dit ook een hele andere vorm krijgen, waarbij leerlingen in duo's werken, om de beurt een stukje spreken en door de ander aan de hand van een aantal indicatoren worden gescoord op vloeiendheid. De opbrengst is dan dat de hele klas veel meer kan oefenen, leerlingen meer kwaliteitsbesef ontwikkelen, en ervaring opdoen met het geven van peerfeedback. Tot slot levert het een veelheid aan gegevens op die mogelijk iets inboeten aan klassieke betrouwbaarheid en validiteit, maar die aan kwaliteit winnen in termen van ecologische (Rozendaal, 2024) en katalyserende validiteit (Anderson & Herr, 1999).*
- o Studenten in de master Leren en Innoveren zetten regelmatig trajecten op waarin ze samen met collega's werken aan een gedeeld praktijkvraagstuk, bijvoorbeeld het verhogen van de mate waarin taalgericht wordt lesgegeven, of hoe leraren zelfregulerend leren van hun studenten kunnen bevorderen. In dergelijke trajecten worden onderwijsverbetering, professionalisering en praktijkonderzoek verknoopt. Vaak willen masterstudenten niet alleen te weten komen welke impact het traject heeft gehad op de deelnemers en hun praktijk, maar ook wát deze impact veroorzaakte. Deze informatie is te verkrijgen via traditionele dataverzamelmethode zoals een enquête of een interview. Het kan echter ook met een reflexieve (Van Mierlo et al., 2010) en art-based methode (Van Heijst et al., 2019) zoals een Behangrolgesprek (Consortium Tools voor Teamleren, 2022; Rozendaal et al., 2024). Studenten oefenen bij de inzet van deze methode tevens de rol van facilitator bij groepsreflectie, naast dat zij data voor hun onderzoek verzamelen.*

Het kleine waarderen

Nog een inzicht over de kunst van praktijk(gericht)onderzoek dat we in *Grenspraktijken* opdeden, is dat onderzoek niet altijd groot en ingewikkeld hoeft te zijn om goed te zijn. Het kleine en eenvoudige kan precies passend zijn om onderzoek van betekenis te laten zijn. Jantine van Beek en ik pasten die gedachte toe tijdens een professionaliseringstraject voor collega's waarin we zowel begeleider als (modellerend) onderzoeker waren. Vanuit de vraag 'hoe klein kan onderzoek zijn?' onderzochten we de module die we zelf begeleidden, zowel om de module verder vorm te geven, als om antwoord te vinden op die vraag. We deden dat aan de hand van de kleine onderzoeksprojecten van de deelnemers, die elk een eigen praktijk-vraag onderzochten en van bijeenkomst tot bijeenkomst daar een stap in zetten. We gebruikten bijvoorbeeld korte geschreven evaluaties en plannen van de deelnemers van de ene bijeenkomst bij de opstart van de volgende. Tussendoor analyseerden we die gegevens om zelf de bijeenkomsten voor te bereiden. Dit kleine 'tweesnijdend zwaard' is een voorbeeld van onderzoekend werken als opleider. De deelnemers waardeerden onze voorbeeldrol voor wat ze zelf zouden kunnen doen. Bovendien versterkte onze dubbelrol het functioneren van de groep als een lerende en onderzoekende community waarin iedereen probeerde om een onderzoekende opleider te zijn (Van Beek & Van den Berg, 2021).

Een nieuw voorbeeld van de kracht van het kleine komt voort uit het lectorenberaad – het overleg dat we in de onderzoeksgroep in Wageningen periodiek hebben en waar inmiddels naast lectoren en onderzoeksmanager ook enkele docentonderzoekers deel van uitmaken – en dat daarom een nieuwe naam gaat krijgen. Hanke Leeuw, Tom van Oeffelt en Manon Ruijters gingen voor hun bijdrage aan dit boekje in gesprek met elkaar, om te achterhalen wat nu eigenlijk kenmerkend is voor het zogeheten 'hubbeltje', een onderzoekende vorm, of metafoor als grensobject voor meer? In elk geval klein en betekenisvol als je het zorgvuldig inzet. Het hubbeltje is dan meer dan een werkvorm, het is een mindset en drager van collectieve kenniscreatie.

Een hubbeltje op de agenda

Hanke Leeuw, Tom van Oeffelt & Manon Ruijters

'Wat heeft het lectoraat Grenspraktijken je gebracht, denk je?' vroegen Manon, Hanke en Tom, bijna terloops – alsof het gesprek vanzelf ontstond. "Ik doe even een aanloopje," zei Manon, terwijl ze het woord 'hubbeltje' hardop liet landen en wees op de oorsprong ervan. De term ontstond in het lectorenoverleg, waar 'even bijpraten' of 'updates' te mager voelden om echt uit te wisselen wat er speelde. We zochten iets anders: een manier om samen betekenis te geven aan ontmoetingen, samenwerking te verkennen en te reflecteren op het moment zelf. Zo ontstond 'hubbeltje', afgeleid van 'hub' – een plek waar mensen, ideeën en ervaringen samenkomen. Dit woord gebruikten we ook al als denk- en gespreksvorm binnen de samenwerking tussen onderwijs en onderzoek bij AHW en trokken het nu samen met 'huppeltje'. Zo ontstond een licht woord, maar vol betekenis en mogelijkheden, waarvan de waarde en echte lading nog ontdekt moest worden.

Wat volgde was een kenniscreërend spel van verkennen, verwoorden en terughalen. Waar en hoe was het begonnen? Wat zijn de (impliciete) spelregels? Wat werkt wel of juist niet? Het afscheid van Niek en een bijdrage daaraan, was voor ons een mooie aanleiding om in gesprek te werken aan een conceptualisering, indachtig Nieks principe: "Niet in mijn eentje – ik doe niets meer zonder maatje. Of ik stop ermee." Is een hubbeltje niet eigenlijk een miniatuur van dat principe?

Hoe het begon: het hubbeltje als agendapunt

Het eerste hubbeltje ontstond in ons lectorenberaad, als een terugkerend agendapunt aan het begin van de bijeenkomst. Een uitnodiging om stil te staan bij wat je geraakt had in de periode ervoor – een ontmoeting, een gedachte, een ervaring. Iets waarvan je voelde dat het betekenis had, ook als je nog niet precies wist waarom.

De kracht van een hubbeltje is dat het indirect is. Niet voorbereid, bedacht of uitgedacht. Het ontstaat wanneer iemand vertelt over iets wat binnenkwam. Dat vertellen activeert eigen gedachten én die van anderen. Het gaat niet om resultaten, maar om wat betekenisvol voelde. Juist omdat het niet volledig is uitgekristalliseerd, nodigt het uit tot luisteren, meevoelen en samen verder denken.

Wat het concreet maakt: twee voorbeelden

Tijdens een recent hubbeltje vertelde Niek over haar bezoek aan de lectorale rede van Theo Niessen, over hoe praktijkgericht onderzoek echte impact kan hebben door interactie en wederzijdse beïnvloeding. Ze was daar samen met Hanke, en in haar hoofd al bezig met haar eigen afscheid als lector. Toen ze na afloop buiten liep, vroeg een cameraploeg haar wat de rede haar had opgeleverd. In het lectorenberaad vertelde ze: "Ik stond daar en hoorde mezelf mijn slotrede voordragen, terwijl ik die nog moet schrijven. Hopelijk zijn de beelden er nog!"

Het hubbeltje zat in de ontmoeting met mensen uit diverse praktijken – onderzoekers, docenten, werkveld – maar vooral ook in hoe Niek het moment terugbracht: niet als verslag, maar als ervaring. Ze voelde: "dit klopt, dit is helder." Door dat te delen gaf ze het moment terug aan de groep. Persoonlijk, krachtig, verhalend, maar niet per se inhoudelijk.

Dit laat zien dat een hubbeltje niet alleen gaat over wat er gebeurt, maar vooral over hoe iets je raakt – en wat er gebeurt als je dat deelt. Wat dit voorbeeld goed laat zien is dat een spontane ontmoeting een moment is waarin werelden elkaar raken en iets oplicht dat de moeite waard is om te delen. Het zet iets in beweging, voor jezelf én voor anderen.

Een ander mooi voorbeeld is een ontmoeting van Tom en Manon met MLI-studenten in de tuin van Manon; samen reflecterend op een model over identiteitswerk (zijnde misschien wel de kleinste vorm van leren). In plaats van in de rollen van 'docent' en 'student' te blijven, ontstond een sfeer van gezamenlijk denken. "We waren even collega's, maatjes in het denken."

Zo'n model werkt als een 'grensobject' – een begrip uit de sociaalwetenschappelijke traditie dat verwijst naar iets dat verschillende werelden met elkaar verbindt (Akkerman & Bakker, 2011). De ontmoeting nodigt uit tot openheid en ontvankelijkheid, tot het zoeken naar betekenis die je nog niet kende.

In deze ontmoeting werd het 'leren' gedeeld eigendom. Niet als overdracht, maar als cocreatie. Dat is de kracht van een hubbeltje: het verschuift rollen, opent ruimte.

Verdiepen: iets vluchtigs vasthouden

Hubbeltjes hebben ook iets vluchtigs. Ze kunnen zomaar verdwijnen in de drukte van de dag. Maar het is waardevol om ze – al is het lichtjes – vast te houden. Dat kan bijvoorbeeld door een brief te schrijven. Manon deed dat naar aanleiding van een lezing van Gert Biesta. Door haar eigen ervaring in woorden te vatten en te delen met studenten die er ook bij waren, ontstond verbinding én verdieping.

Een andere vorm is het maken van een collectieve 'fieldnote'. Waar een fieldnote oorspronkelijk een onderzoeksinstrument is binnen de antropologie, is dat in de kenniskring van Manon door de loop van de jaren uitgebouwd tot een ondersteuning van het collectieve leren. Het bevat (a) een compacte typering van een setting en (b) een narratieve beschrijvingen van impactvolle gebeurtenissen vanuit een verteller die je terug in de gebeurtenis trekt voor een herbeleving. Het laatste deel (c) maakt plaats voor reflecties. Iedereen kan daar zijn gedachtes kwijt, een nabrander opschrijven, een inhoudelijk miniatuurtje optekenen, en elkaar vragen stellen (voor een format zie bijlage 1 van Van Oeffelt et al., 2021). Waar collectief leren plaats en tijd gebonden is, rekt zo'n notitie het moment op en nodigt het uit tot collectief leren.

Niet alleen een vorm, maar een mindset, een houding van aandacht

Een hubbeltje is niet alleen een gebeurtenis of het navertellen ervan. Het is ook een houding. Het vraagt nieuwsgierigheid en gevoeligheid voor wat zich aandient. Vaak ontdek je pas in het vertellen wat het moment zo bijzonder maakte.

Daarom is het agenderen ervan een daad van zorg: ruimte maken voor het kleine, voor wat zich niet vanzelf opdringt. In een wereld van formats, deadlines en productielogica is dat een alternatief. Geen extra 'taak', maar een manier van kijken.

Na verloop van tijd ontwikkelt zich een mindset. Je gaat opener kijken, gevoeliger worden voor betekenisvolle ervaringen. Dat is waardevol binnen onderzoekende samenwerking. Niet als vervanging van systematisch onderzoek, maar als verrijking: een manier om intuïtieve, gedeelde kennis te ontwikkelen die anders verloren gaat.

De relatie met grenspraktijken

In de loop van ons gesprek zagen we steeds duidelijker hoe hubbeltjes zich verhouden tot 'grenspraktijken' – situaties waarin verschillende systemen elkaar raken (Van den Berg, 2016). Denk aan een student die een model uit de opleiding inbrengt in een nieuw gezelschap. Het model wordt dan een 'grensobject' – een brug tussen werelden.

In die zin is een hubbeltje een micro-grenspraktijk: tijdelijk, gedeeld en open. Het vraagt van deelnemers om 'grensganger' te zijn – iemand die bereid is buiten het eigen denkkader te stappen. In die 'derde ruimte' ontstaan vaak de mooiste inzichten. Niet omdat er consensus is, maar juist omdat verschil ruimte krijgt.

Ondersteunen van lichtheid

Werken met hubbeltjes is licht en speels, maar wel met toewijding. Het is geen zware methodologische exercitie. Gedurende ons gesprek en schrijfwerkje werd ons helder dat een hubbeltje eigenlijk verschillende vormen kent, die ook fases kunnen zijn: de ervaring zelf, het agenderen, en de beschrijving ervan. Agenderen en beschrijven kosten tijd en energie. Neem je die stappen niet, dan is de kans groot dat de waarde verloren gaat. Neem je die moeite wel, dan gaat het groeien. Eigenlijk ontstaat zo een cyclus van: telling – retelling – reliving (Clandinin & Connelly, 2000). En zo werd ook het schrijven van dit stuk zelf een hubbeltje: een gedeeld moment van reflectie en vooruitdenken.

Tot slot: samen, niet alleen

Een hubbeltje lijkt klein, duurt vaak kort, maar heeft impact. Juist omdat het raakt aan hoe we ons tot elkaar verhouden – in werk, onderzoek en ontmoeting. Door hubbeltjes serieus te nemen, ontstaat een cultuur van aandacht en resonantie. Dat is waardevol, ook voor wie er op het moment zelf niet bij was.

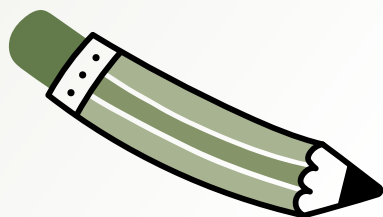
Een hubbeltje is daarmee meer dan een verhaal. Het is een manier van werken die nieuwsgierigheid, zorg en nabijheid verbindt met kennisontwikkeling. Misschien is dat precies wat we nodig hebben in tijden van veel, snel en groot: iets kleins, waar we even samen zijn. “Niet in ons eentje”.

Intermezzo

Dit boekje vertelt het verhaal van **Grenspraktijken**. De vele bijdragen laten zien hoe persoonlijke inzichten, kleine momenten en gedeelde taal samen met de doorlopende tekst een groter geheel vormen.

Nu zijn we benieuwd naar jouw stem. Wat raakte jou tijdens het bladeren, lezen en bekijken? Herkende je jezelf in een bepaald beeld, of bleef een zin of liedje je bij? Misschien is er juist iets anders dat je nog niet genoemd is?

Neem een moment om iets op papier te zetten – een zin, een haiku, een tekening. Of fluit een liedje of dans even jouw **Grenspraktijk**.







7

Even tot hier;

Dit boekje schetst wat ruim tien jaar lectoraat *Grenspraktijken* heeft opgeleverd aan conceptueel kader en uitwerkingen in de werklijnen. Verschillende collega's laten ieder op hun eigen manier zien wat hen is bijgebleven. Het was heel bijzonder om hierover in gesprek te gaan – soms persoonlijk, en sowieso altijd via de geschreven tekst zelf – en zien hoe die teksten verbonden zijn met elkaar en met wat ik zelf wilde vertellen.

- o Sommige bijdragen gaan rechtstreeks over fundamentele kwesties zoals kennisopvattingen en aandacht voor relationeel werk, of grote thema's zoals de drie thema's waar begeleiders van onderzoekend werken iets op hebben te doen: onderzoekend werken, alignment en zelfzorg.
- o Een aantal collega's haakt aan op specifieke metaforen zoals jumping in, de oogharenanalyse, het tweesnijdende zwaard, de behangrol, en het hubbeltje. Die specifieke beelden vertegenwoordigen natuurlijk ook weer het fundamentele en grote.
- o Soms ook legt een collega heel precies de vinger op een specifiek moment: "... Niek zei ...", of "... toen begonnen we ...". Zo'n klein betekenisvol moment beschrijft Jetske de Boer hieronder ook in haar bijdrage. Ze laat zien hoe het ene werk doorloopt in het andere werk, zowel werk van jezelf als van anderen. Jetske brengt daarmee dit boekje terug bij hoe *Grenspraktijken* zelf begon, de kiem zoals beschreven in hoofdstuk 1.

Kiemen

Jetske de Boer

Kiemen zijn jonge plantjes, net uit het zaad. Kiemen is ook het werkwoord dat de ontwikkeling beschrijft van een plantenzaadje tot jong plantje. Het zaad neemt eerst water op, dan groeit het worteltje met de zwaartekracht mee naar beneden en tot slot strekt het stengeltje zich naar boven en worden de eerste blaadjes zichtbaar. Kiemen zijn kwetsbaar en krachtig tegelijk, gebruikmakend van de voedingsstoffen en energie die in het zaad liggen opgeslagen voor die eerste groei. Kiemen zijn het begin van iets nieuws met de potentie op te bloeien tot iets groots. Een plant waar andere organismen afhankelijk van zijn, zoals insecten, vogels, zoogdieren of mensen. Soms door er letterlijk de vruchten van te plukken. Niek gaf mij het woord 'kiemen' in de voorbereiding van mijn lectorale rede in januari 2025. Zo noemde ze de belangrijke aspecten van het onderzoek in mijn eerste lectoraatsperiode Ecologisch Wijs: Insecten & Maatschappij (2020-2024) die ik mee wilde nemen naar de nieuwe lectoraatsperiode Leren voor een natuurinclusieve samenleving. Ik vond het zo'n passend woord dat ik het inderdaad gebruikt heb in mijn presentatie.

*Ik zie in het lectoraat *Grenspraktijken* ook kiemen die ik in mijn lectoraat verder wil laten groeien. Als professionals zijn we veelal opgeleid voor een bepaalde rol. In tijden van transitie is het echter cruciaal dat professionals verschillende rollen kunnen combineren en dat professionals met verschillende rollen goed kunnen samenwerken, zo stelt het lectoraat *Grenspraktijken*. Onderzoekend en transdisciplinair vermogen zijn daarbij van belang. De zaadjes voor deze kwaliteiten zijn in elke professional aanwezig. Het gaat erom de juiste condities voor het kiemen van die zaadjes te vinden. En die zijn niet altijd hetzelfde. Bij planten kiemt het zaad van sommige soorten bij een lage temperatuur, van andere soorten juist bij een hogere temperatuur of pas als er voldoende licht is. Evenzo heeft de ene plantensoort een andere voedingsbodem en andere verzorging nodig*

dan de ander om van kiemplantje tot volle wasdom te komen. Met Grenspraktijken ontwikkelden Niek en haar mede-onderzoekers inzichten over de condities die professionals in verschillende contexten helpen om onderzoekend en transdisciplinair vermogen op te laten bloeien en daarbij van perspectief te kunnen wisselen. Net als in het cyclische proces van kiemen, opgroeien, bloeien en zaadproductie, landt deze kennis op haar beurt weer in de voedingsbodem van het lectoraat Leren voor een natuurinclusieve samenleving om zich verder te ontwikkelen in het kader van een natuurinclusieve manier van denken, werken en leren.

Grenspraktijken gaat verder via anderen, en ook zelf neem ik in mijn werk mee wat we geleerd hebben. Geëngageerd onderzoek in directe interactie in en met de praktijk is mijn voorkeursmodel. Ik ben me er al langer van bewust dat onderzoek eigenlijk ook altijd een interventie is, en probeer die 'verstoring' niet te minimaliseren maar juist actief te benutten.

- o De eerste keer dat ik me heel nadrukkelijk bewust werd van de rol van mijn eigen onderzoek in de social construction of reality (Berger & Luckmann, 1966), was tijdens mijn promotieonderzoek (1988-1992) naar de beginjaren van de basiseducatie voor volwassenen (Van den Berg, 1992). Een van de teams waar ik een week was geweest, belde mij op omdat mijn interviews een wat lastige historie had blootgelegd. De onderhuidse spanningen waren weer volop zichtbaar. Daar wilden ze als team onderling uitkomen, met mij als waarnemer en verslaggever. Onderzoek als interventie dus, met impact en direct constructieve actie; ik vond het bijzonder en inspirerend.
- o Bij de Onderwijsraad werkte ik onder meer aan adviezen over de relatie tussen onderzoek en praktijk (onder andere Onderwijsraad, 2006), zonder dat ik die echt van nabij meemaakte zoals eerder in dat team in de basiseducatie. In 2006 kwam ik als lector bij roc Zadkine wél in de positie om in, met en voor de onderwijspraktijk onderzoek te doen. Zes jaar pionierend lectoraat in het beroeps-onderwijs, met Peter den Boer, Henk Ritzen, Ineke Delies en Marianne Steenvoorde in vergelijkbare pioniersrollen bij andere instellingen. De naam practor bestond toen nog niet en de titel lector was nog niet wettelijk voorbehouden aan het hbo. We brachten onderzoekskennis en praktijkkennis



over competentiegericht beroepsonderwijs bij elkaar (Van den Berg & De Bruijn, 2008), we werkten voor en met leerafdelingen in de zorg aan de ontwikkeling van werkplekleren in mbo en hbo (De Jongh et al., 2011), en binnen Zadkine brachten we onderzoek, onderwijs en innovatie bij elkaar (Van den Berg et al., 2011).

- o Naast en na mijn werk als lector ben (en blijf) ik onderzoeker en adviseur bij Strix Aluco – onderzoek & innovatie. Vanuit Strix ben ik vooral in en voor het beroepsonderwijs actief. Zo maak ik nu onder meer deel uit van de beoordelingscommissie van het Regionaal Investeringsfonds mbo (RIF mbo) en werk ik voor de Kennisrotonde van NRO.
 - o Het RIF ondersteunt investeringen in de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, waarmee onder meer practoraten ingericht of versterkt kunnen worden. Het is zeer spijtig dat de RIF-regeling met een krimpend budget moet werken en zelfs gaat verdwijnen.
 - o De Kennisrotonde beantwoordt vragen van onderwijsprofessionals op basis van kort literatuuronderzoek. Het leukste – ook daar – vind ik de interactie met de onderwijsprofessionals: de gesprekken aan het begin over hun vraag en na een aantal weken over het antwoord dat we schreven en hoe ze dat in hun context kunnen duiden en gebruiken.

De andere leuke dingen die ik na afronding van het lectoraat wil gaan doen, in werk en daarbuiten, liggen in de lijn van *Grenspraktijken*. Met meer ruimte voor vertraging en aandacht, ook via beeldend werk zoals 'het hondjesproject' dat startte met het keramieken hondje dat mijn ouders ooit kochten bij pottenbakkerij De Vuurvogel. Dat hondje trok opnieuw mijn aandacht toen we – eindelijk en een paar jaar eerder dan ooit bedacht – onze eigen hond Scooter in huis haalden. In klei maakte ik mijn eigen hondjes tot ze niet nagemakt maar echt 'eigen' waren. Met wilgentwijn en tape maakte ik het frame voor hondjes in was, als basis voor drie bronzen hondjes.



Dus, meer ruimte voor andere leuke dingen, maar eerst een dankwoord. Het grenswerk dat in mijn Zadkine-tijd al begon in de contacten met Frank de Jong en Manon Ruijters, had nooit zo vorm gekregen als er niet zoveel mensen hadden meegedaan. Dat zijn niet alleen alle collega's die hebben meegeschreven aan dit boekje. Van hen hebben Hanke Leeuw en Karin Derksen bovendien mee- en tegen-gelezen, heel waardevol om het nog beter te maken, net als de oplettende blik en regie van Ingrid Hut in de afronding. Naast al die collega's in dit boekje gaat het uiteraard ook om Madelon de Beus, Frank de Jong, Mauro Gallo, Pieter Seuneke, de partners in projecten, de studenten bij gastcolleges, de fijne club collega's in ons toffe gebouw in Wageningen en andere collega's binnen Aeres. Natuurlijk gaat het ook om ook Marcel, familie en vrienden, jullie maken het leven rijk. **Dankjewel allemaal!**

Literatuur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Akkerman, S. F., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Albone, S., Nawijn, A., & Van den Berg, N. (2021). *Op (onder)zoek naar parels* (interne rapportage voor het MT van Aeres). Aeres Hogeschool Wageningen.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 1221.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch Relevant én Methodisch Grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Hogeschool van Utrecht.
- Andriessen, D., De Jonge, E., Kuiper, C., & Van Staveren, A. (2025). Vier rollen binnen de Professional Doctorate. Naar een gelijkwaardig maar verschillende eigen 3^e cyclus in het hbo. *Th@ma*, 2, 57-63.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Penguin.
- Biemans, H. J. A., Jager, A., & Schalkwijk, B. (2020). Onderwijs in kaart brengen met het Kijkvenster. *Van Twaalf tot Achttien*, 30(1-2), 49-51.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Bouwman, M. (2018). *The Role of VET Colleges in Stimulating Teachers' Engagement in Team Learning* (PhD thesis). Wageningen University.
- Butter, R., & Verhagen, S. (2014). *De padvinder en het oude vrouwtje*. Hogeschool Utrecht.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Inc.
- Consortium MOZAIC (in druk). *Samen bouwen aan zelfregulerend leren van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Praktijk en onderzoek door het consortium MOZAIC*. Leonon media.
- Consortium Tools voor Teamleren (2022). *Samen onderzoekend werken in het mbo. Praktijkboek voor docenten*. NRO.
- Cook, T. (2009). The purpose of mess in action research: Building rigour through a messy turn. *Educational Action Research*, 17(2), 277-292.
- Cook, T. (2021). Participatory research: its meaning and messiness. *Beleidsonderzoek Online*, februari.
- De Jong, F. P. C. M. (2019). *Kennis in-(ter)-actie: Responsief leren als kennis construeren* (inaugurele rede). Open Universiteit i.s.m. Aeres Hogeschool Wageningen.
- De Jong, F., De Beus, M., Richardson, R., & Ruijters, M. (2013). Ecologically and Transdisciplinarily Inspired Research: Starting Points for Practitioner. *Journal of organizational transformation & social change*, 10(2), 163-177.
- De Jongh, A., Van den Berg, N., & Streumer, J. (2011). *Drie jaar leren en innoveren op leerafdelingen. Verslag van het doorbraakproject Werkplekleren Regio Rijnmond 2008-2011*. Zadkine/Hogeschool Rotterdam.
- De Vries, N., & Lockhorst, D. (2024) Kristallisatie: de kunst van het belichten van complexe vraagstukken door onderzoek. In: D. Hanemaayer, J. Mevissen, & V. Pattyn (red.). *Themareeks Methoden en benaderingen in de beleidsevaluatie. Beleidsonderzoek online 2024* (o)3, 1-15.

- De Waal, V. (2018). *Interprofessioneel werken en innoveren in teams. Samenwerking in nieuwe praktijken*. Uitgeverij Coutinho.
- Edwards, A. (Ed.) (2017). *Working relationally in and across practices: A cultural-historical approach to collaboration*. Cambridge University Press.
- Fortuin, K. P. J. (2015). *Heuristic principles to teach and learn boundary crossing skills in environmental science education*. Wageningen University.
- Frissen, P., Van der Steen, M., Noordegraaf, M., Hooze, E., & De Jong, I. (2016). *Autonomie in afhankelijkheid. Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen*. NRO.
- Greven, K., & Andriessen, D. (2019). *Practice-based research impact model for evaluation: PRIME*. EAIR 41st forum IN Leiden, The Netherlands.
- Harbers, J., Van den Berg, N., Biemans, H., Fekkes, M., Hakkaart, Q., Hanekamp, R., Jager, A., De Jong, C., De Jong, F., Van der Meijden, A., Meijer, J., Nawijn, A., Schalkwijk, B., & Speksnijder, J. (2019). *Toekomstperspectief van de leerling centraal* (onderzoeksverslag NRO-project 404-17-850). NRO.
- Hazen, A. C. M., De Groot, E., De Bont, A. S., De Vocht, S., De Gier, J. J., Bouvy, M. L., De Wit, N., & Zwart, D. L. M. (2018). Learning Through Boundary Crossing: Professional Identity Formation of Pharmacists Transitioning to General Practice in the Netherlands. *Academic Medicine*, 93(10), 1531-1538.
- Heikkinen, H. L. T., De Jong, F., & Vanderlinde, R. (2016). What is (good) practitioner research? *Vocations and learning*, 9(1), 1-19.
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. HvA, Kohnstamm Instituut, SEO.
- Hunger, C., Weinhold, J., Bornhäuser, A., Link, L., & Schweitzer, J. (2015). Mid- and Long-Term Effects of family Constellation Seminars in a General Population Sample: 8- and 12-Month Follow-Up. *Family Process*, (54)2.
- Joosten, S. (2025). MLI: *Onderzoekend vermogen* (interne presentatie). Aeres Hogeschool Wageningen.
- Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken*. Uitgeverij Business Contact.
- Klein, T., Bokdam, J., Van de Vrie, De Jong, A., Ippel, I., De Vries, B., Van Schaik, P., Kooiker, H., & Rosendaal, M. (2024). *Processen en opbrengsten van regionale kennisnetwerken: overkoepelende lessen vanuit systeemperspectief* (Jaarrapportage 2024). HZ/Vu/HU/Oberon.
- Korzybski, A. (1933). *Science and sanity: an introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. Institute of General Semantics.
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2017). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122.
- Leraren voor morgen. (2024). *Maatwerk voor leraren. Samen flexibel opleiden met leeruitkomsten en een brede intake*. 10voordeleraar.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2017). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 97-128). SAGE.
- Lockhorst, D., De Vries, B., Brouwer, P., Louws, M., Middelbeek, L., Schenke, W., Walraven, A., Struyf, A., & Bulder, E. (2023). *Aankomst op Uitzichtpunt: Expeditie onderzoek naar adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap*. Expeditie Lerarenagenda.

- Louca, E. P., Varnava-Marouchou, D., Mihai, S., & Konis, E. (2014). Teaching for creativity in universities. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 131-154.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Van eigenwijs naar samen wijs: hoe praktische wijsheid leraren wél kan helpen het goede te doen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(2), 16-21.
- Maandag, D. W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A. T., & Van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers. A review of empirical evidence and underlying theory*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- Maassen, H. J. H. (2020a). *Arts-based Research, onderzoeksverslag*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Maassen, H. J. H. (2020b). *Arts-based Research, samenvatting onderzoeksverslag*. Te vinden op: www.flipsnack.com/Artsbasedresearch/arts-based-research.html
- Maassen, H. & Van den Berg, N. (2024). *Professionele Leergemeenschap zelfregulatie Aeres Hogeschool Wageningen, Studiejaar 2023/2024* (intern verslag). Aeres Hogeschool Wageningen.
- Maassen, H., Joosten, S., & Van den Berg, N. (2025). *Onderzoekend vermogen in het curriculum, visies van docenten AD en BA in studiejaar 2024-25*. (Concept-verslag d.d. 9 april 2025, voor overleg met kerngroep onderwijsontwikkeling). Aeres Hogeschool Wageningen.
- Masselink, R., De Haan, J., Hugenholtz, N., Van Rossum, M., & Schwippert, R. P. (2021). *Veranderen met appreciative inquiry*. Boom.
- Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP Uitgeverij.
- Munneke, E. L. (2024). *Moedige ruimte maken: onderzoekend vermogen als essentiële competentie in het werken aan complexe opgaven*. Hogeschool Utrecht.
- Munneke, E. L., Mazereeuw, M., & Van den Berg, N. (ingediend artikel). Characterisation of the quality of practice-based research that emerges from the interplay between the perspectives of practitioners and researchers.
- Munneke, L., Rozendaal, J. S., & Van Katwijk, L. (2023). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Boom.
- Nawijn, A., & Van den Berg, N. (2020). Grenspraktijken van alumni Master Leren en Innoveren in het mbo. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(3), 149-158.
- Niessen, T. (2025). *Impact als respons-abiliteit. Een binnenkant-perspectief op impact in praktijkgericht onderzoek* (lectorale rede). Fontys.
- Onderwijsraad. (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*.
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn*.
- OOB (Onderzoeksgroep Onderzoek in de Bachelor). (2015). *Vanzelfsprekend nieuwsgierig*. Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool.
- Pijlman, H., Andriessen, D., Goumans, M., Jacobs, G., Majoor, D., Cornelissen, A., De Jong, H., Koster, B., Kwakman, K., Zijdeveld, D., Ravesloot, C. M., De Haas, M., Schuurmans, M., Wolfensberger, M., & Van Gennip, K. (commissie Pijlman) (2017). *Advies Werkgroep Kwaliteit van Praktijkgericht Onderzoek en het Lectoraat*. Vereniging Hogescholen.
- Rikken, A., Maassen, H., & Van den Berg, N. (2024). *Aandacht voor onderzoekend vermogen in de bacheloropleidingen van Aeres Hogeschool Wageningen in studiejaar 2023-2024* (intern document). Aeres Hogeschool Wageningen
- Rolling, J. H. (2013). *Arts-Based Research*. Peter Lang.
- Ros, A., & Brouwer, P. (2023). *Leidraad werken aan onderwijsverbetering in het mbo*. NRO.

- Rozendaal, J. S. (2023). *Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit. Praktijkprofessionals aan het roer?* (openbare les). Hogeschool Rotterdam.
- Rozendaal, J. S., Teurlings, C., & Van den Berg, N. (2024). De behangrolmethode: synthese van ongelijksoortige gegevens in meervoudige gevalsstudies naar weerbarstige praktijkvraagstukken. *KWALON*, 29(3), 194-205.
- Rozendaal, J. S., Van Sandick, A., & De Jong, F. (2019a). Participatief actieonderzoek: effectief voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk beroepsprofiel. Casus: landelijke masters Leren & Innoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(3), 223-238.
- Rozendaal, J., Van den Berg, N., & Van Doesum, K. (2019b). Expliciteren van cocreatieopbrengsten. *KWALON*, 24(2), 24-33.
- Sanderse, W., & Huijsse, B. (2019). Van eigenwijs naar samen wijs: hoe praktische wijsheid leraren wél kan helpen het goede te doen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(1), 47-58.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (p. 97-118). Cambridge University Press.
- Schalkwijk, B., & Van den Berg, N. (2019). De meerwaarde van perspectiefwisseling tussen studenten, docenten en onderzoekers. *Profiel*, 28(9), 11-13.
- Schenke, W. (2015). *Connecting practice-based research and school development*. Cross-professional collaboration in secondary education. Universiteit van Amsterdam.
- Schenke, W., Van Schaik, P., Heemskerk, I., & Boogaard, M. (2019). *Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk: Kansrijke aanpakken voor docentgroepen*. Kohnstamm Instituut.
- Scholtens, S., Boer, H., Kiltz, L., & Fleer, J. (2024). A systemic perspective on organizations: International experience with the systemic constellation method. *Systemic Practice and Action Research*, 37, 41-58.
- Schot, W., Zuiker, I., & Oomen, C. (2019). *Onderzoekssamenwerking tussen PO-, VO- en MBO-scholen met instellingen voor hoger onderwijs*. Universiteit Utrecht.
- Schuiling, G., & Vermaak, H. (2017). Four contexts of action research: Crossing boundaries for productive interplay. *International Journal of Action Research*, 13(1), 5-23.
- Sligte, H. W., & Schenke, W. (2017). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren*. Kohnstamm Instituut.
- Smid, G., Van der Zouwen, A., Habertsma, L., Busato, V., & Den Boer, G. (2006). Learning histories in leer- en veranderingstrajecten - geschiedenis maken vanuit hart van de zaak. *Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 3/4, 85-97.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.
- Spelt, E. J. H. (2015). *Teaching and learning of interdisciplinary thinking in higher education in engineering*. Wageningen University.
- Teurlings, C., & Hermanussen, J. (2021). *Leren en werken in onderwijsteams*. Onderwijskennis.
- Uggerhøj, L. (2011). Theorizing practice research in social work. *Social Work and Social Sciences Review*, 15(1), 49-73.
- Van Beek, J., & Van den Berg, N. (2018). Onderzoekend leren in het vmbo. *Didactief*, 48(10), 40-41.
- Van Beek, J., & Van den Berg, N. (2021). Module 'Onderzoek van Betekenis'. Professionaliseren als praktijkonderzoeker in een diverse groep deelnemers met modellerende begeleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(3), 64-69.

- Van den Berg, N. (2016a). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool.
- Van den Berg, N. (2016b). Boundary crossing competences of educators and researchers in working on educational issues. In: M. Kantola, F. De Jong, M. Willemse, I. Berghmans (guest-editors), EAPRIL special issue: *UAS-Journal*, (2016)4.
- Van den Berg, N., m.m.v. Albone, S., Maassen, H., & Nawijn, A. (2021). *Grenspraktijken verdiepen. Zes jaar lectoraat Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers. Opbrengsten en vooruitblik*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Van den Berg, N., Boer, M., De Beer, J., De Jongh, A., Streumer, J., & Bijwaard, S. (2011). *Onderzoek in het mbo. Het Zadkine lectoraat beroepsonderwijs als casus*. Zadkine.
- Van den Berg, N., & De Beus, M. (2018). Voeding voor onderzoekende professionaliteit. Praktijkvoorbeeld van werken aan onderzoekend vermogen in de lerarenopleidingen. In: Boeij, F. & Willemse, M. (red.) (2018). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*, pp. 189-194. Eindhoven: VELON.
- Van den Berg, N., & De Bruijn, E. (2009). *Het glas vult zich. Kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review*. Eco.
- Van den Berg, N., De Jong, F., Seuneke, P., i.s.m. Hoed, J., Nawijn, A., & de Terra werkgroep reguleren (2018). *Een 'foto' van reguleren bij Terra mbo* (eindrapport). Aeres Hogeschool Wageningen.
- Van den Berg, N., Gelinck, R., & Willemars, M. (2024a). *Ervaren betrokkenheid bij onderwijsontwikkeling AHW 2024. Uitkomsten van een schriftelijke peiling t.b.v. de OLD op 20 juni 2024* (intern document). Aeres Hogeschool Wageningen.
- Munneke, L., & Van den Berg, N. (2024). *Grenspraktijken: kwaliteitsdilemma's in onderzoek*. Kortsluiting - De Podcast. Door Remco Coppoolse en Idwer Doosje. <https://open.spotify.com/episode/2iKYWZxnDSn39yUGCzCJsw?si=-3LhKApnRdqMyjnOkW8EkQ>
- Van den Berg, N., Nawijn, A., & Van Beek, J. (2021). Hoe staat het met de onderzoekscultuur bij AHW? In F. de Jong, F. Rebel, J.-W. Noom, J. de Boer, M. Willemars, R. Gelinck, & S. Bharos (Eds.), *Innoveren en blijven leren: onze nieuwsgierige blik op de toekomst van Aeres Hogeschool Wageningen* (pp. 84-91). Aeres Hogeschool Wageningen.
- Van den Berg, N., Seuneke, P., & De Jong, F. (2021). Boundary crossing in vocational education and research: the case of Regional Learning. In E. Kyndt, S. Beusaert, & I. Zitter (Eds.), *Developing connectivity between education and work: Principles and practices* (pp. 97-115). Routledge.
- Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). *Van praktijkvraag tot onderzoeksvraag*. Kennisrotonde.
- Van den Berg, N., Teurlings, C., & Rozendaal, J. S. (2024). Samen onderzoekend werken in een consortium van onderwijs- en onderzoekspartners: verslag van een zelfonderzoek naar de werking als Research Practice Partnership. *Tijdschrift Onderwijs Praktijk Studies*, 1, 1-122.
- Van den Berg, N. & Van der Heul, W. (2024). Benut de masterkracht in je team. *Van12tot18*, 34(6), 32-33.
- Van den Berg, R., & Vandenbergh, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Zwijssen.
- Van den Berg, R., & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Zwijssen.

- Van den Bergh, L., & Ros, A. (2015). *De onderzoekscultuur in de AOS in beeld Versterking samenwerking lerarenopleidingen en academische opleidingsscholen*. Partnerschap opleiden in de school.
- Van der Heul, W., & Van den Berg, N. (2023). Als masteropgeleide docent onderzoekend werken stimuleren en begeleiden. Uitkomsten van drie jaar onderzoek naar masters in het MBO door Consortium Tools voor Teamleren. *Profiel*, 32(6), 2023, 19-21.
- Van Heijst, P., De Vos, N., & Keinemans, S. (red.) (2019). *Arts-based research voor het sociaal domein. Op kunsten gebaseerd praktijkgericht onderzoek*. Coutinho.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2021). *Actieonderzoek. Principes voor verandering in zorg en welzijn*. Van Gorcum.
- Van Lieshout, F., & De Vries, K. (2021). Faciliteren va participatief actieonderzoek in weerbarstige beroepspraktijken. *Opleiding & Ontwikkeling*, 2, 33-38.
- Van Middelkoop, D. (2022). *Samen Goed Werken. Pleidooi voor een herwaardering van professionaliteit en vakmanschap* (lectorale rede), Hogeschool van Amsterdam
- Van Mierlo, B., Regeer, B., Van Amstel, M., Arkensteijn, M., Beekman, V., Bunders, J., De Cock, T., Elzen, B., Hoes, A-H., & Leeuwis, C. (2010). *Reflexieve monitoring in actie. Handvatten voor de monitoring van systeeminnovatieprojecten*. Boxpress.
- Van Oeffelt, T. P. A., Andriessen, D., Van den Ende, J., Mondriaan, E., Van Rosmaken, B. C. W., Ruijters, M. C. P., De Wolff-ter Beek, E., & Wortelboer, F. Q. C. (2021). *Samen op zoek naar goed werk. Professioneel framen van de teamopgave*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Van Rosmalen, B. (2024). *Stappen in het onbekende*. HKU Press.
- Vanlommel, S. N., & Van den Boom-Muilenburg, S. N. (2024). How can we understand and stimulate evidence-informed educational change? A scoping review from a systems perspective. *Journal of Educational Change*, 25, 605-634.
- Van Mierlo, B., Regeer, B., Van Amstel, M., Arkensteijn, M., Beekman, V., Bunders, J., De Cock, T., Elzen, B., Hoes, A-H., & Leeuwis, C. (2010). *Reflexieve monitoring in actie. Handvatten voor de monitoring van systeeminnovatieprojecten*. WUR/VU.
- Verdonschot, S., & Stevens, D. (2021). *Impactonderzoek. Samen in kaart brengen wat een leertraject oplevert*. Kessels & Smit.
- Vereniging Hogescholen. (2021). *University of Applied Sciences Professional Doctorate*.
- Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaiere vraagstukken: Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Kluwer.
- Wehrens, R. (2013). *Beyond Two Communities. The co-production of research, policy and practice in collaborative public health settings* (Phd-thesis). EUR.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., De Jong, A., Lockhorst, D., & Klein, T. (2017). *Succesvolle werkplaatsen: wat is er nodig voor een vruchtbare onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten?* Universiteit Utrecht/Oberon.

Wie is wie

De bijdragen aan dit boekje zijn geschreven door

Sara Albone	Practor Aeres mbo Barneveld; Lerarenopleider en PD-kandidaat Aeres Hogeschool Wageningen
Jantine van Beek	Docentonderzoeker Aeres Hogeschool Wageningen
Marion van Beek	Faculteitsdirecteur Aeres Hogeschool Wageningen
Jetske de Boer	Lector Aeres Hogeschool Wageningen
Karin Derksen	Zelfstandig organisatieadviseur; onderzoeker en docent NSO-CNA leiderschapsacademie; docent VU Master of Change
Dirk van Dijk	Manager ASML-Academy; student MLI Aeres Hogeschool Wageningen
Kathinka van Doesum	Docentonderzoeker mboRijnland; PhD kandidaat Open Universiteit
Wilbert van der Heul	Onderwijskundige Startcollege Albeda
Sabine Joosten	Docentonderzoeker Aeres Hogeschool Wageningen; docent-onderzoeker SintLucas
Hanke Leeuw	Manager MLI en Onderzoeksgroep Aeres Hogeschool Wageningen
Hanneke Maassen	Docentonderzoeker Aeres Hogeschool Wageningen
Emely Meijerink	Docent CarmelCollege; PD-kandidaat Hogeschool van Amsterdam
Lisette Munneke	Lector Hogeschool Utrecht
Marco Mazereeuw	Lector NHL Stenden; Practor Firda
Arjen Nawijn	Docentonderzoeker Aeres Hogeschool Wageningen
Tom van Oeffelt	Docentonderzoeker en PhD-kandidaat Aeres Hogeschool Wageningen
Jeroen Rozendaal	Lector Hogeschool Rotterdam
Manon Ruijters	Lector Aeres Hogeschool Wageningen
Erica Wijnands	Docentonderzoeker mbo Rijnland; PhD kandidaat Open Universiteit
Ilya Zitter	Lector Hogeschool Utrecht

Over Breg(r)enz

In maart 2025 reisde ik met onze hond Scooter van Zwitserland per trein terug naar huis. We passeerden het Bodensee bij Bregenz, waar je haast ongemerkt van Oostenrijk Duitsland binnenrijdt. Letterlijk grenswerk dus. Ik maakte een foto, net op het moment dat we bomen passeerden. Ik vond het een interessant beeld en stuurde het door naar mijn zus Caroline.

"Dichtbij zie je allemaal lijntjes" schreef ze terug en *"Geweven wol ... voorkant van een boek."* Ik zoomde in, maakte screenprints en werd steeds enthousiaster. Tijdens een overleg over de vormgeving van dit boekje liet ik het zien aan collega Ingrid. Zij zei *"Het past prima bij je andere boekjes, weer iets met bomen, en in een grensgebied gemaakt."* Zo ontstond het idee: deze foto als visuele basis, in losse fragmenten die samen *Grenspraktijken* in beeld vangen.



Even tot hier; Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers

Niek van den Berg

