

Het pendulemodel voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten via het combineren van narratieve en paradigmatische kennis

Mascha Enthoven¹ en Theo van den Bogaart¹

¹Hogeschool Inholland

Samenvatting Vanuit de wens om de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs te verhogen, is er veel aandacht voor professionalisering van leerkrachten. Want hoewel vrijwel alle leerkrachten zich scholen, blijkt het effect van deze scholing op de kwaliteit van het leerkrachthandelen beperkt. In dit artikel bespreken we de kennis van leerkrachten die ten grondslag ligt aan kwalitatief leerkrachthandelen. Deze bestaat uit zowel paradigmatische (universeel theoretische) en narratieve (toegepast persoonlijke) kennis. Vanuit de integratie van deze kennisvormen binnen de eigen klassensituatie, ontwikkelen leerkrachten een derde kennisvorm: 'lokale kennis'. Professionaliseringsactiviteiten zijn veelal gericht op het uitbreiden van de paradigmatische kennis van leerkrachten. Het vergroten van de kwaliteit van leerkrachthandelen vereist echter aandacht voor alle drie de vormen van kennis. Hiertoe blijken vier kenmerken van professionalisering effectief: 1) het verbinden van paradigmatische en narratieve kennis, 2) het bevragen van de eigen onderzoekspraktijk, 3) het uitwisselen van expertise op basis van gelijkwaardigheid en 4) het samenwerken in netwerken.

We introduceren het pendulemodel. Deze vorm van netwerkleren is gericht op het versterken van het onderzoekend vermogen van leerkrachten. Dit gebeurt door een team van leerkrachten op basis van een gezamenlijke reflectie en analyse van een ervaring uit de dagelijkse lespraktijk. Op basis van de vier kenmerken voor effectieve verbetering van leerkrachtkwaliteit reflecteren we op twee toepassingen van het pendulemodel; een binnenschools netwerk en een bovenschools netwerk. We concluderen dat het gezamenlijk reflecteren op een praktijksituatie vanuit meerdere perspectieven en kennisbronnen en het toepassen van deze verbrede kennis in de eigen klassensituatie hierbinnen de basis vormt voor leerkrachtkwaliteit.

Trefwoorden netwerkleren, onderzoekend vermogen, professionalisering, kennis, leerkrachtkwaliteit

Publicatiedatum

Online: 19 mei 2026

Contactpersoon

Mascha Enthoven,

Mascha.enthoven@inholland.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

De onderwijsinspectie concludeert dat de professionalisering van leerkrachten zoals deze momenteel plaatsvindt nog vaak onvoldoende effectief is voor het vergroten van de kwaliteit van de leerkracht in de klas (Inspectie van het Onderwijs, 2024). In scholing ontvangen leerkrachten nieuwe vak kennis, en in de meeste professionaliseringstrajecten worden deelnemers aangemoedigd een verbinding te maken tussen deze kennis en de specifieke kenmerken van de eigen klassensituatie, resulterend in lokale kennis (Enthoven & De Bruijn, 2010). Onze analyse is dat die verbinding te vaak nog eenmalig wordt gemaakt, daardoor niet bestand is tegen de continue ontwikkeling van de context, en dat dit de reden is dat professionalisering kennelijk niet resulteert in kwaliteitsverbetering. Om tot een duurzame ontwikkeling te komen, is een proces nodig waarin actuele kennis uit de buitenwereld regelmatig wordt verbonden aan de ervaringen die leerkrachten dagelijks in hun klaslokaal opdoen. Hier kan het collectief van leerkrachten een belangrijke rol spelen, omdat zo'n collectief autoriteit kan verlenen aan een narratief dat uit de ervaringen van de deelnemers ontstaat (Olson & Craig, 2001). Lokale kennis ontstaat zo door een synthese van narratieve kennis met paradigmatische kennis uit bijvoorbeeld wetenschap en beleid (Craig, 2018). Dit is de essentie van netwerkleren.

Samen met schoolbesturen hebben we netwerken opgezet om het proces van collectieve lokale kennisontwikkeling te realiseren. Hoewel de werkwijze in dergelijke netwerken verschilt, zijn ze alle een uitingsvorm van ons pendulemodel voor netwerkleren in schoolorganisaties. In dit model vormen ervaringen uit de dagelijkse klassensituatie het uitgangspunt. Leerkrachten ontwikkelen het vermogen om hun eigen klassensituatie te bevragen en analyseren door het verbinden van theoretische en praktijk kennis van henzelf en collega's. De afgelopen jaren is het pendulemodel toegepast in verschillende professionaliseringstrajecten voor teams van onderwijsprofessionals. Dit artikel richt zich op twee recente praktijken: het binnenschoolse intervisienetwerk en het buitenschoolse netwerk "de onderzoekswerkplaats". Doel van dit artikel is te beschrijven hoe het pendulemodel in de twee praktijken zichtbaar is en welke factoren belemmerend en bevorderend zijn voor de ontwikkeling van lokale kennis.

2 Theoretische verankering

2.1 Netwerkleren

Hoewel het effect van professionalisering van veel factoren afhankelijk is en daardoor moeilijk meetbaar en vergelijkbaar (Asterhan & Lefstein, 2024), komen in verschillende reviewstudies een aantal elementen consistent naar voren als effectief voor het vergroten van leerkrachtkwaliteit: (a) aandacht voor lesinhoud en manieren waarop leerlingen leren, (b) samenwerking en interactie met collega's, (c) actief leren en eigen kennisont-

wikkeling door leerkrachten, (d) aandacht voor de bredere context, en (e) een langdurig leertraject waarbinnen de nieuwe kennis in de eigen onderwijscontext wordt toegepast (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone et al., 2009; Hubers et al. 2022). In Nederland stelden Van Veen en collega's (2010) vast dat professionalisering van leerkrachten met name effectief is wanneer deze gericht is op de eigen lespraktijk, ook plaatsvindt in deze lespraktijk, en wanneer leerkrachten zelf actief en onderzoekend leren samen met collega's.

Er is de laatste jaren steeds meer aandacht voor professionalisering van leerkrachten die plaatsvindt in, of nauw gerelateerd aan, de eigen lespraktijk zoals Professionele leer gemeenschappen (van Keulen et al., 2015), leerKRACHT (De Jong et al., 2021) en Lesson Study (de Vries et al., 2016). Kenmerkend voor deze professionaliseringsvormen is het gezamenlijk leren in een groep van leerkrachten met een gedeelde focus op kennisontwikkeling. Er wordt daarbij wel gesproken van netwerklere (Bartelts-Schilt & Vrieling, 2016). Deze praktisch ingebedde vormen van netwerklere sluiten aan bij de bovengenoemde criteria voor effectieve professionalisering en blijken een positief effect te hebben op zowel de kwaliteit van leerkrachtgedrag als de leeropbrengsten van leerlingen (Vescio et al., 2008; Doğan & Adams, 2018).

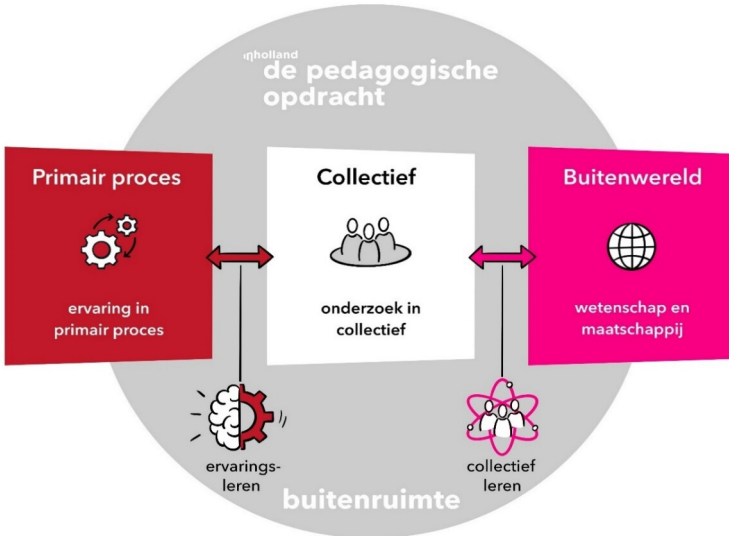
2.2 Het pendulemodel

Het pendulemodel (Enthoven, 2020) biedt een abstracter perspectief op netwerklere, met inbegrip van de eerdergenoemde professionaliseringsvormen. Het pendulemodel plaatst het mechanisme centraal dat verklaart hoe er in het collectief een duurzaam proces plaatsvindt waarin nieuwe kennis wordt gecreëerd. Het model gaat over de wisselwerking tussen het klaslokaal, het gesprek in het collectief van leerkrachten (schoolteam, bovenschools netwerk) en de buitenwereld. Deze wisselwerking is metaforisch verbeeld als een pendule die langs deze drie domeinen heen en weer slingert. In Figuur 1 is weergegeven hoe leerkrachten middels het pendulemodel hun onderzoekend vermogen benutten en ontwikkelen in relatie tot het primair proces, oftewel de eigen klassensituatie, een collectief van leerkrachten en kennis uit wetenschap en maatschappij.

De slinger vertrekt uit het eerste domein, het klaslokaal. In dit domein worden leerkrachten zich bewust van momenten waarop ze met hun handelen betekenisvolle invloed kunnen uitoefenen. Welke momenten dit zijn, bepaalt de leerkracht zelf. Dit proces noemen we *noticing* (Van Es & Sherin, 2002; 2021; König et al., 2022). Een leerkracht kan zelf proberen tot duiding van deze momenten te komen om het eigen handelen te beoordelen en continu te verbeteren: Wat maakte dat ik handelde zoals ik deed? Welke contextfactoren speelden een rol? Had ik ook anders kunnen handelen?

Het tweede domein wordt betreden wanneer een leerkracht het collectief betreft in deze duiding. Dit collectief kan gevormd worden door het eigen schoolteam of door professionals vanuit verschillende onderwijsomgevingen en kan worden gezien als een

Figuur 1 Pendulemodel voor de ontwikkeling van onderzoekend vermogen bij leerkrachten (Enthoven, 2020)



leernetwerk. Wat er in dit collectief gebeurt, is te omschrijven als *inquiry as stance* (Cochran-Smith & Lytle, 1999; 2009). Hierbij bevragen leerkrachten de eigen werkwijzen en denkprocessen om te onderzoeken wat goed handelen is in een specifieke situatie. Zij delen en benutten daarbij elkaars ervaringen. Dat doen mensen vaak in de vorm van verhalen (Connelly & Clandinin, 2005): een verhaal is een manier om een ervaring toegankelijk en betekenisvol te maken en deze te duiden. We spreken hier van narratief kennen. Een belangrijke functie van een leernetwerk is dat er ruimte wordt gecreëerd voor verhalen, en dat aan deze narratieven door het collectief autoriteit wordt verleend (Olson & Craig, 2001). Deze narratieven moeten gecontrasteerd en verrijkt worden met paradigmatische kennis (Craig, 2018) uit wetenschappelijke inzichten, beleid en maatschappelijke opvattingen. Deze komen in beeld op het moment dat de slinger het derde domein van de buitenwereld betreft. De paradigmatische kennis wordt ook in het collectief gebracht. Hier vindt een synthese plaats tussen paradigmatische en narratieve kennis om nieuwe, 'lokale', kennis te creëren: een integratie van theorie en praktijkkennis die specifiek van toepassing is op de eigen onderwijscontext (Cochran-Smith & Lytle, 1999; 2009).

Om de slingerbeweging af te maken is de laatste stap dat de lokale kennis door leerkrachten wordt benut in het klaslokaal. Zo eindigt de pendule waar hij ook startte: in het primaire proces. Uiteraard doen leerkrachten in de eigen klas vervolgens weer nieuwe ervaringen op waar zij, op basis van hun onderzoekende houding, weer nieuwe inzichten en vragen over kunnen ontwikkelen en deze bespreken met collega's om paradigmatische en narratieve kennis weer te verbinden. Op deze manier blijft de pendule constant in

beweging. Leerkrachten worden gestimuleerd om blijvend te werken aan het verbeteren van de eigen kwaliteit. Elke dag, gewoon in de eigen klas en rondom die thema's die voor de eigen leerlingen van belang zijn.

2.3 Het pendulemodel in verschillende leernetwerken

Kenmerkend voor het pendulemodel is dat het op visuele wijze criteria beschrijft voor het vormgeven van praktijk voor netwerkleren door leerkrachten. Deze activiteiten dienen gericht te zijn op:

1. het middels het onderzoeken van betekenisvolle momenten in het primaire proces in de klas expliciteren en benutten van de narratieve kennis van leerkrachten en die van collega's
2. het verbinden van deze narratieve kennis met paradigmatische kennis om tot lokale kennis te komen;
3. het benutten van deze lokale kennis voor verbeteringen in het primaire proces in de klas.

Het lectoraat De Pedagogische Opdracht (DPO) van Hogeschool Inholland verkent sinds een aantal jaren op welke wijze het pendulemodel effectief kan worden vormgeven binnen De Inholland Pabo en in onderzoeks- en professionaliseringstrajecten met scholen en schoolbesturen (Clinton et. al, 2022; Enthoven et. al, 2021). In dit artikel onderzoeken we twee van deze praktijken in het basisonderwijs. Daarbij ligt de focus van onderzoek op het proces dat in het collectief plaatsvindt. Dit is het tweede criterium uit bovengenoemde lijst. De eerste onderzoeksvraag is: op welke wijze komen de leerkrachten in de twee leernetwerken tot een synthese tussen narratieve en paradigmatische kennis? De tweede vraag is: welke factoren bevorderen of belemmeren de beweging van de pendule tussen het klaslokaal en de buitenwereld?

3 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek bestaat uit een kwalitatieve casestudy van twee projecten waarin het lectoraat samen met een bestuur van een scholenstichting een uitwerking van het pendulemodel ontwikkelde dat is afgestemd op de specifieke ontwikkelwensen van elk van de schoolbesturen. Hierdoor ontstonden twee verschillende praktijken voor netwerkleren: een binnenschools intervisienetwerk en een bovenschools netwerk dat "de onderzoekswerkplaats" werd genoemd. De uitvoering vond in dezelfde periode plaats, tussen augustus 2024 en juli 2025. Deze leernetwerken zijn onderzocht middels een analyse van data uit observaties, logboeken en interviews.

3.1 Casus 1: binnenschools intervisienetwerk op basisscholen

3.1.1 Context

Het bestuur van de scholenstichting had de wens om hun scholen te ontwikkelen tot lerende organisaties. Dat betekent dat leerkrachtenteams gezamenlijk werken aan de continue creatie van lokale kennis. Het bestuur hoopte hiermee de onderwijskwaliteit te verhogen en het verloop onder leerkrachten te verkleinen. Het lectoraat ontwikkelde samen met het bestuur een intervisietraject. Dit traject werd uitgevoerd op twee basisscholen die al affiniteit hadden met het thema 'lerende organisatie'. Op elke school kreeg één leerkracht de rol van coördinator. Dit houdt in dat zij de intervisiebijeenkomsten organiseerden, voorbereiden en voorzaten. Hierin werkten zij samen met de directeuren. Een van de onderzoekers was bij elke intervisiebijeenkomst betrokken bij de voorbereiding, de bijeenkomsten en de nabespreking en had een coachende rol.

Op beide basisscholen deden alle leerkrachten plus de intern begeleider en directeur mee met de intervisiebijeenkomsten indien deze plaatsvonden op hun werkdagen. Van de respectievelijk 12 en 13 personen waren daardoor per bijeenkomst 8-12 teamleden aanwezig. In totaal waren er vijf bijeenkomsten per school. De twee scholen hadden een vergelijkbare leerlingenpopulatie. De leerlingen waren overwegend afkomstig uit gezinnen met gemiddelde tot ondergemiddelde sociaaleconomische status en diverse culturele achtergronden, waaronder ook een aanzienlijk aantal leerlingen met een Nederlandse achtergrond.

De twee scholen verschilden volgens de betrokken schoolleiders van elkaar qua innovatiemotivatie: In het ene team werd "regelmatig gesproken over onderwijsvernieuwing". Collega's waren "snel enthousiast om nieuwe aanpakken uit te proberen". Dit had het risico dat het onderwijs "met alle winden meewaaide". In het andere team werkten voornamelijk collega's die "graag dachten in praktische oplossingen die snel konden worden toegepast". Er werd in dit team "relatief weinig gesproken over onderwijskwaliteit".

3.1.2 Verloop van het project

In dit traject maakten alle leerkrachten in beide schoolteams gedurende het hele schooljaar aantekeningen van betekenisvolle beslismomenten die tijdens hun lesdag plaatsvonden. Tijdens tweemaandelijks intervisiebijeenkomsten met het leerkrachtenteam werd één van deze beslismomenten gezamenlijk geanalyseerd middels een ervaringsreconstructie (Van Herpen & Van Grunsven, 2009). Een ervaringsreconstructie is een intervisievorm waarin een beleefde ervaring wordt gereconstrueerd vanuit verschillende perspectieven. Dat gebeurt doordat het leerkrachtenteam verschillende contextfactoren in kaart brengt die een rol kunnen spelen bij het ontstaan van de situatie. Hierbij wordt het team aangemoedigd om zowel narratieve als paradigmatische kennis te delen, de situatie vanuit meerdere perspectieven te bekijken en uiteenlopende handelingsalternatieven te bedenken. Op basis van de ingebrachte kennis werden afspraken gemaakt voor aanvullend onderzoek of toepassing van de kennis in handelen of beleid. De betekenisvolle

momenten die in de intervisietrajecten centraal stonden waren gerelateerd aan thema's zoals meningsverschillen tussen leerkracht en ouders, cultuursensitief communiceren, grensoverschrijdend gedrag, meidenvenijn en sociale veiligheid binnen het team. Het stappenplan voor de intervisiecyclus en het stappenplan voor elke intervisiebijeenkomst zijn weergegeven in Bijlage I.

3.2 Bovenschools onderzoeksnetwerk bij een scholenstichting

3.2.1 Context

Het bestuur van de scholenstichting beschouwde het vermogen van leerkrachten om hun eigen onderwijs kritisch te bevragen en te ontwerpen als kracht voor onderwijskwaliteit. Zij wensten een organisatie te worden waar het onderwijs continu, en vanuit de leerkrachten zelf, onderzoeksmatig verder ontwikkelt. Het bestuur hoopte hiermee de onderwijskwaliteit te verhogen en leerkrachten die meer uitdaging zochten in hun werk te blijven binden. In samenwerking met dit bestuur ontwikkelde het lectoraat de onderzoekswerkplaats waar collega's uit verschillende scholen samenkwamen.

Alle leerkrachten, ib'ers, directeuren en bestuursleden binnen de scholenstichting werden uitgenodigd voor de onderzoekswerkplaats. Acht professionals meldden zich aan: twee bestuurders, een directeur, twee intern begeleiders, een orthopedagoog/leerkracht en twee leerkrachten. Zij waren afkomstig van vier verschillende scholen in hetzelfde geografische gebied, maar met verschillende leerlingpopulaties. Eén leerkracht kreeg de rol van coördinator en vormde een schakel tussen het lectoraat en de deelnemers.

3.2.2 Verloop van het project

In de onderzoekswerkplaats zetten deelnemers een eigen praktijkonderzoek op. Thema's van de onderzoeksprojecten betroffen onder meer educatief partnerschap, co-teaching, toetscultuur, inclusieve mindset en verbinding van visie aan onderwijspraktijk. Er vonden vijf bijeenkomsten plaats, die werden voorbereid en voorgezeten door een onderzoeker van het lectoraat. De voorbereiding gebeurde in nauwe samenwerking met de bestuurder en coördinator.

De opzet van de onderzoekswerkplaats is weergegeven in Bijlage II, en is (naast het pendulemodel) gebaseerd op de ontwerpcyclus (Enthoven & Oostdam, 2014). Tijdens elk van de vijf bijeenkomsten deelde een onderzoeker vanuit het lectoraat informatie over onderwerpen die in die specifieke fase van het onderzoeksproject relevant waren. Daarna was er ruimte voor deelnemers om de nieuwe kennis toe te passen en onderling kennis en ervaring uit te wisselen. Na de bijeenkomst ging elke deelnemer op basis van de nieuw geleerde informatie aan de slag met het eigen gekozen onderzoeksproject.

4 Dataverzameling

De onderzoeksdata werden in beide toepassingen op verschillende momenten tijdens het traject verzameld met behulp van drie verschillende instrumenten: (1) observaties van de bijeenkomsten, (2) logboeknotities van de onderzoeker en (3) interviews met deelnemers.

4.1 Observaties

Alle bijeenkomsten werden door minstens één onderzoeker geobserveerd. Een vaste onderzoeker was aanwezig bij alle bijeenkomsten om inhoudelijke, procesmatige en interactionele aspecten van de bijeenkomsten te observeren. Tijdens de bijeenkomsten van de onderzoekswerkplaats waarbij een van de onderzoekers een voorzittersrol vervulde, waren een of twee andere onderzoekers aanwezig om te observeren. In beide leernetwerken vond aan het einde van het traject een evaluatie met alle deelnemers plaats.

4.2 Logboeknotities

De onderzoeker maakte van elke bijeenkomst een logboeknotitie in een vooraf ontworpen format. Hierin werd per bijeenkomst informatie genoteerd over het thema, ingebrachte kennis, denkstappen in de analyse (intervisie) of het onderzoek (onderzoekswerkplaats), geuite zorgen of spanningen en opvattingen van de deelnemers. Daarnaast bestond de mogelijkheid om opvallendheden te noteren, bijvoorbeeld ten aanzien van de sfeer, motivatie, teamfunctioneren en het nakomen van afspraken. De logboeknotities werden na elke bijeenkomst besproken met de bij het traject betrokken coördinator. Deze nabespreking had als doel om de genoteerde bevindingen te verrijken met observaties van de coördinator en om te bekijken welke implicaties de bevindingen hadden voor de daaropvolgende bijeenkomst.

4.3 Interviews met deelnemers

Rondom de laatste of voorlaatste bijeenkomst van elk leernetwerk werden semi-structureerde interviews gehouden met verschillende deelnemers. De interviewvragen werden vooraf aan de deelnemers verstuurd, en de interviews werden opgenomen. In elk leernetwerk werden interviews gehouden met de coördinator(en), de directeuren (intervisienetwerk) of bestuurder (onderzoeksnetwerk) en een deelnemende leerkracht.

5 Analyse

De data uit de observaties, logboeken en interviews werden gecodeerd met behulp van thematische codes en open codes (Evers, 2024). Om de betrouwbaarheid van de analyse te vergroten werd de codering uitgevoerd door twee onderzoekers en heeft peer-debriefing (Evers, 2024) met een niet aan het onderzoek verbonden andere onderzoeker plaatsgevonden. Om de validiteit van de bevindingen te bewaken, is gebruik gemaakt van triangulatie, door zowel observaties, logboeken en interviews te benutten en personen die vanuit verschillende rollen bij de toepassingstrajecten betrokken waren in het onderzoek te betrekken.

6 Resultaten en conclusies

We bespreken de resultaten per onderzoeksvraag.

6.1 Op welke wijze komen de leerkrachten in de twee leernetwerken tot een synthese tussen narratieve en paradigmatische kennis?

In de data hebben we zes manieren geïdentificeerd waarop narratieve en paradigmatische kennis worden verbonden. Deze kunnen we relateren aan de metaforische beweging in het pendulemodel tussen de drie domeinen van het klaslokaal, het collectief en de buitenwereld. De bewegingen werden binnen beide leernetwerken herkend, maar sommige kwamen sterker naar voren in het binnenschoolse intervisienetwerk en anderen in de bovenschoolse onderzoekswerkplaats.

6.1.1 *Beweging vanuit het klaslokaal: kritisch de eigen praktijk bevragen*

In de scholen met een intervisienetwerk worden vragen die leerkrachten zich stellen ten aanzien van hun handelen of van werkwijzen in de school nu vaker expliciet gesteld. Hierdoor ontstaan, zowel binnen als buiten de intervisiebijeenkomsten, gesprekken rondom de vraag: *‘Waarom doen wij dit eigenlijk?’*, en *‘Hoe willen we dit doen?’*. Daarmee wordt een startpunt gecreëerd om lokale kennis te ontwikkelen.

Deelnemers aan de onderzoekswerkplaats ervaren dat zij een nieuwsgierigheid hebben ontwikkeld naar thema's binnen de eigen onderwijspraktijk. Zij benoemen dat zij bij beslissingen over een complex thema nu vaker *“uit hun eigen referentiekader kunnen stappen om uit te zoeken welke kennis er allemaal beschikbaar is over een thema.”* Een bestuurder merkt op *“De leden van de onderzoekswerkplaats leren om bij vragen die ieder een zichzelf weleens stelt, die vragen ook echt op te pakken. En om daarbij nieuwsgierig te zijn naar zowel welke kennis er over dat thema bestaat in de wereld, maar ook naar hoe dat thema eigenlijk precies speelt in de eigen school.”* Deelnemers merken dat deze kritische nieuwsgierigheid hen versterkt om met collega's in gesprek te gaan over onderwijskwa-

liteit. Zij voelen zich door de onderzoekswerkplaats gesteund om niet alles wat in het team gezegd wordt voor zoete koek aan te nemen, maar zelf op onderzoek uit te gaan om een eigen mening te vormen op basis van kennis. Ze voelen zich gesterkt om in teambijeenkomsten een meer kritisch geluid te laten horen.

6.1.2 *Bewegen richting het collectief: de waarde van meerdere perspectieven*

Leerkrachten binnen het intervisienetwerk merken dat zij door de intervisie met een andere blik naar complexe onderwijssituaties kijken. Zij geven aan dat het inbrengen van casussen in het collectief hen een meer open blik geeft voor mogelijke factoren die een rol spelen in de casus. Een directeur geeft aan: *“Je gaat jezelf afvragen waarom je dingen doet en daar beredeneerde keuzes bij maken”*.

Deelnemers aan de onderzoekswerkplaats leren hun onderzoeksthema samen met anderen te bekijken, om zo tot meerdere perspectieven te komen. Een deelnemer vertelt dat zij heeft geleerd *“om bij complexe problemen in de school de juiste vragen te stellen om ook collega’s na te laten denken over waar het probleem precies uit bestaat, en welke mogelijke oorzaken een rol spelen, zodat zij een meer gegronde beslissing kunnen nemen”*.

6.1.3 *De pendule betreedt het collectief: aan narratieven wordt autoriteit verleend*

Binnen het intervisienetwerk worden leerkrachten uitgenodigd om ervaringen in te brengen. Doordat leerkrachten hun handelwijze bespreken en de ervaringen worden bevraagd, worden de primaire ervaringen verrijkt met analyses. Het wordt het voor leerkrachten inzichtelijk dat collega’s over kennis beschikken zonder dat anderen daarvan op de hoogte zijn. Enerzijds verbreedde dit hun eigen perspectief. Eén leerkracht merkt: *“Door te horen over factoren die een rol spelen bij complex gedrag van leerlingen en het handelen van collega’s daarbij, ben ik gaan nadenken over mijn eigen motieven om te handelen bij leerlingen”*. Daarnaast nodigde de opzet van de intervisiebijeenkomsten uit tot open en verdiepende gesprekken over onderwerpen die normaal gesproken niet snel ter tafel komen, omdat deze complex of gevoelig zijn. Omdat er voldoende tijd was voor ieders visie en inzichten in een sfeer van waardering, kwamen deelnemers al in een lerende stand de intervisieruimte binnen. Een deelnemer vertelt: *“Wanneer iedereen vanuit zijn of haar eigen achtergrond gaat nadenken over het ‘waarom’ van een ervaring, kan iedereen van elkaar leren.”* Deelnemers hebben ervaren dat niet alleen het bespreken van bijzondere, ernstige of zorgelijke situaties nuttig is. Zij herkennen welke kennis verborgen kan liggen achter *‘kleine routines’* van collega’s.

Binnen de onderzoekswerkplaats vindt het benutten van elkaars kennis niet alleen plaats tussen de leden onderling, maar ook tussen hun scholen. Professionals vanuit verschillende scholen raken door de onderzoekswerkplaats met elkaar in gesprek en nemen elkaars inzichten mee naar hun eigen school. Bij deze inzichten gaat het niet alleen om de uitkomsten van de verschillende onderzoeksprojecten. Ook de (nog onbeantwoorde) vragen van een van de leden van de onderzoekswerkplaats kan andere leden aanmoedigen om deze vraag te stellen in zijn of haar eigen school.

6.1.4 *De pendule slingert verder: het betrekken van de buitenwereld*

Hoewel in het intervisienetwerk paradigmatische kennis zeker in de gesprekken langskwam, waren er maar een paar momenten waarop men systematisch of zelfs bewust naar nieuwe kennis op zoek ging. We gaan hier in de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag nader op in. In de onderzoekswerkplaats was dit anders. Deelnemers aan de onderzoekswerkplaats twijfelden soms vooraf of onderzoek wel zou passen bij hun capaciteiten en motivatie, maar merkten gaandeweg dat zij een sterke interesse in onderzoek aan het ontwikkelen waren. Dit blijkt ook uit hun leergierige houding tijdens de bijeenkomsten en de snelheid waarin zij zich ontwikkelden ten aanzien van praktijkgericht onderzoek. Zij ervoeren onderzoek als een inspirerende manier om zichzelf uit te dagen. Een bestuurder merkt dat *“deelnemers aan de onderzoekswerkplaats bereid zijn om verder te kijken en zin hebben om zich ergens in vast te bijten. Om enerzijds zowel te stoeien en puzzelen op de vierkante millimeter, en tegelijkertijd hun blik te verruimen”*. Eén leerkracht geeft zelfs aan dat zij voor de start van de onderzoekswerkplaats overwoog om het onderwijs te verlaten omdat haar baan als leerkracht onvoldoende uitdaging bood. Het onderzoeksproject heeft haar enthousiasme voor haar baan weer nieuw leven ingeblazen. Zij merkt nu ook naar haar leerlingen uit te stralen dat het leuk is om te leren.

6.1.5 *Terugbewegen in het collectief: de creatie van lokale kennis*

Leerkrachten die deelnemen aan het intervisienetwerk geven aan zich meer bewust te zijn van de kennis die zij bezitten. Een leerkracht benoemt dat zij voorafgaand aan het intervisienetwerk dacht dat zij vooral *op gevoel* handelde, en zich nu realiseert dat dit gevoel gebaseerd is op kennis. Leerkrachten geven ook aan dat zij hun narratieve kennis oorspronkelijk niet als kennis herkenden. Door de collectieve analyses van ervaringen zijn zij zichzelf gaan afvragen welke kennis zij hebben over hun klas, leerlingen en school. Zo kan deze kennis gerichter worden ingezet bij het kiezen van effectief leerkrachthandelen.

Binnen de onderzoekswerkplaats ervaren deelnemers hoe vragen vanuit hun praktijk hen sturen naar nieuwe kennis uit onderzoek of beleid, maar dat dergelijke paradigmatische kennis ook weer leidt tot nieuwe inzichten in de praktijk. Een deelnemer merkt dat zij tijdens onderwijssituaties al nadenkt waar zij nieuwe kennis kan vinden om haar handelen te verbeteren. Een andere deelnemer ervaart dat collega's met haar in gesprek gaan over haar onderzoeksthema. Dat leidt tot verdiepende gesprekken waarin collega's vragen stellen waardoor haar onderzoek meer inhoud krijgt. Een deelnemer is zich gaan realiseren dat 'tijd' ook een belangrijk aspect is van onderwijskwaliteit: *“Door niet direct een oplossing te zoeken, maar de tijd te nemen om uit te zoeken wat er over een thema bekend is en hierover met elkaar in gesprek te gaan, ontstaan uiteindelijk betere beslissingen”*.

6.1.6 De pendulebeweging voltooid: lokale kennis wordt in de praktijk gebracht

Op de scholen met een intervisienetwerk ervaren collega's een sterkere saamhorigheid en gedeelde verantwoordelijkheid. Er ontstaan verdiepende gesprekken over wat er, ondanks de verschillen tussen collega's, als belangrijk wordt beschouwd voor leerlingen op deze school. Leerkrachten benoemen dat hierdoor het gevoel 'onze leerlingen zijn van ons allemaal' wordt aangesproken, en een noodzaak wordt gevoeld voor een gedeelde visie over belangrijke thema's binnen de school. Wanneer intervisiebijeenkomsten aanleiding geven tot aanpassing of vernieuwing in het schoolbeleid, ontstaat de beleidsvernieuwing vanuit het team, en niet vanuit de directie. Dan wordt de ontwikkeling van lokale kennis binnen het team concreet zichtbaar.

Een bestuurder merkt dat deelnemers aan de onderzoekswerkplaats kennis van collega's op hun eigen school vaker benutten: *"Waar bij complexe kwaliteitsvraagstukken eerder een expert werd ingehuurd, wordt nu vaker gekeken naar de expertise binnen het team"*. Hierdoor ontstaan ook voorstellen voor kwaliteitsverbetering. Vaak betreffen deze voorstellen thema's die bestuursbreed op de agenda staan, en nu verdiepte aandacht krijgen vanuit leerkrachten zelf. Zoals een bestuurder verwoordt: *"Zo dragen we bij aan de ontwikkeling van leerkrachten als ontwerper in plaats van uitvoerder van het onderwijs. Leerkrachten die vanuit hun eigen kracht onderwijs ontwikkelen, waardoor zowel hun baan als het onderwijs voor hun leerlingen veel rijker worden"*.

6.2 Welke factoren bevorderen of belemmeren de beweging van de pendule tussen het klaslokaal en de buitenwereld?

De verschillende bronnen werden geanalyseerd middels een argumentatieanalyse naar bevorderende en belemmerende elementen. Hierin bleken de gevonden factoren overwegend specifiek van toepassing op een van de twee leernetwerken. Daarom worden de resultaten per leernetwerk gerapporteerd. Eén element echter, bleek bevorderend in beide leernetwerken. Dit betrof een gedeelde verantwoordelijkheid tussen het lectoraat en de directeur/ bestuurder. Leden van het lectoraat droegen zorg voor inhoudelijke kennis en structuur binnen de bijeenkomsten en een focus op bijeenkomstoverstijgende doelen. De directeur/ bestuurder droeg bij aan een blijvende betrokkenheid van deelnemers door de inhoud van de bijeenkomsten te verbinden met actualiteiten van de organisatie en van individuele deelnemers, en door uit te stralen hoe onderzoekend handelen je werk leuker en waardevoller kan maken.

6.2.1 Intervisienetwerk

Op beide scholen van het intervisienetwerk lukte het maar in beperkte mate om paradigmatische kennis te betrekken. Een verkenning van kennis die aanwezig is in de buitenwereld werd slechts beperkt uitgevoerd. Leerkrachten ervoeren geen tijd te hebben om zich, buiten de intervisiebijeenkomst om, te verdiepen in een onderwerp. Het werkte bevorderend om praktische en tijdsefficiënte aanpakken voor te stellen, zoals een overleg

met een school met effectief beleid op het besproken thema. Ook namen de directeur of coördinator soms een groot aandeel in het uitvoeren van de onderzoeksfase. Hoewel leerkrachten zich hierdoor nog minder geroepen voelden om deel uit te maken van het onderzoek, ervoeren zij wel de waardevolle doorwerking. Wanneer het onderzoek leidde tot vernieuwd schoolbeleid ervoeren leerkrachten dit als een waardevolle ontwikkeling in onderwijskwaliteit.

Ook in de beweging van de pendule terug naar het klaslokaal stakte het pendulemodel soms. Op beide scholen met een intervisienetwerk ervoeren sommige leerkrachten dat zij in de intervisie opgedane kennis niet altijd konden toepassen in hun dagelijks handelen. Een directeur merkt op *“dat leerkrachten enthousiast zijn over het reflecteren, analyseren en kennis uitwisselen ten aanzien van dagelijkse situatie, maar het zit nog niet bij iedereen in het DNA”*. Om het proces van continue creatie van lokale kennis meer integraal in te bedden in de schoolcultuur, werkte het bevorderend om elementen van het pendulemodel ook buiten de intervisiebijeenkomsten toe te passen. Bijvoorbeeld in groepsbesprekingen en vergaderingen. Voor sommige leerkrachten werkte het verhelderend om met concrete voorbeelden te illustreren hoe veranderingen in het denken en praten over leerlingen en klassensituaties een vorm van kwaliteitsontwikkeling zijn, omdat zo aan narratieven autoriteit wordt verleend die kan leiden tot de creatie van lokale kennis.

Ten slotte bleek een positieve, constructieve sfeer in het team een voorwaarde voor open gesprekken en verdiepende analyses. De directeur en coördinator konden hierin een bevorderende rol spelen door te bewaken dat alle aanwezigen zich voldoende veilig voelden om hun kennis te delen. Ook konden ze een actieve sfeer bevorderen door zelf een sterke onderzoekende houding te tonen, bijvoorbeeld door kritisch-nieuwsgierige vragen te stellen en nieuwe kennis toe te passen in hun dagelijks handelen.

6.2.1 Onderzoekswerkplaats

In de onderzoekswerkplaats identificeerden we een aantal complexe factoren omdat ze op een bepaalde manier de pendulebeweging bevorderden, maar ook gevolgen hadden die de beweging juist in de weg zat. De eerste factor betreft de diversiteit in achtergronden van de deelnemers, die immers vanuit verschillende scholen kwamen en verschillende functies en rollen vervulden. Deze diversiteit stimuleerde brede kennisdeling, aangezien een bestuurder anders naar een thema kijkt dan een leerkracht, en een orthopedagoog hier wéér een ander licht op kan schijnen. Sommige van deze rollen hadden echter een hiërarchische relatie, wat een bedreiging kon vormen voor gelijkwaardigheid in de gesprekken. Hierbij werkte het bevorderend om te herhalen hoe ieders inbreng van gelijke waarde is, ongeacht de functie binnen de organisatie. Deelnemers met een leidinggevende functie konden hieraan bijdragen door in hun houding en taalgebruik deze gelijkwaardigheid uit te stralen.

De tweede factor is het enthousiasme van deelnemers om hun eigen handelen of lespraktijk te verbeteren. Dit vormde het uitgangspunt om deel te nemen aan de onderzoekswerkplaats, maar belemmerde sommige deelnemers in hun vermogen om te

vertragen. Hierbij speelde ook mee dat deelnemers soms door collega's werden aangespoord tot snelle resultaten, zodat de school deze kon benutten. Vertragen bleek wel essentieel om de best passende opzet van het onderzoek scherp te krijgen. Het opstellen van een realistische tijdsplanning bleek hierbij helpend.

Ten slotte is een factor het kiezen van een onderzoeksthema vanuit eigen dagelijkse ervaringen. Dit verhoogde de waarde van de onderzoeksprojecten voor zowel de professionele ontwikkeling van de deelnemers en hun onderwijspraktijk. De keerzijde hiervan was dat elke onderzoeker zich individueel eigenaar voelde van het project, maar collega's op diens school zich minder verbonden voelden. Dit belemmerde de mogelijkheden om de onderzoeksresultaten schoolbreed te benutten. Hierbij werkte het bevorderend wanneer er een projectgroep op school bestond rondom het onderzoeksthema.

7 Reflectie

Het beschreven onderzoek betreft een eerste systematische verkenning van de wijze waarop het pendulemodel in leernetwerken functioneert. De genoemde resultaten moeten vanwege het beperkte aantal onderzochte casussen voorzichtig geïnterpreteerd worden. Wat we echter zonder meer kunnen vaststellen, is dat we de pendule in de praktijk zien bewegen. Verhalen of ervaringen worden binnen scholen altijd wel gedeeld. Een systematische inbedding in een leernetwerk stimuleert dat er meer gebeurt: aan de narratieven wordt door het collectief autoriteit verleend, en er is ruimte om een verbinding te maken met paradigmatische kennis.

De verbinding met kennis uit de buitenwereld werd in de onderzoekswerkplaats sterker gemaakt dan in het intervisienetwerk. Wanneer je met verhalen start, met name wanneer je binnen een school blijft, dan is er het gevaar dat het bij enkel narratieve kennis blijft. Het toevoegen van perspectieven van buiten de school, zoals in een bovenschoolse onderzoekswerkplaats, forceert een blikverbreding. In een bovenschoolse netwerk zien we dat leerkrachten iets minder geneigd zijn om in het narratief te blijven hangen omdat ze al iets meer moeten abstraheren om hun verhaal te kunnen delen met relatieve buitenstaanders. Op deze manier vindt de beweging richting de buitenwereld op natuurlijk wijze al plaats. Dit betekent geenszins dat het pendulemodel enkel bovenschoolse kan worden toegepast. Juist ook binnen scholen heeft het leren bewegen volgens het pendulemodel grote waarde. Het is dan van belang dat begeleiders van het leernetwerk erop toezien dat paradigmatische kennis wordt ingebracht.

De aanleiding van ons onderzoek was de constatering van de onderwijsinspectie over de effectiviteit van professionalisering. We wijten dit aan het ontbreken van een proces van het blijvend contextualiseren van kennis. Het pendulemodel beschrijft in abstracte zin hoe de creatie van lokale kennis duurzaam kan plaatsvinden, en de twee door ons onderzochte praktijken van leernetwerken maken dit concreet. Leerkrachten met een sterk ontwikkeld onderzoekend vermogen zullen zo'n geïnstitutionaliseerd netwerk niet

per se nodig hebben, omdat onderzoekend vermogen alle functies in zich heeft om narratieve en paradigmatische kennis te verbinden (Enthoven, 2020). Voor anderen kan het leernetwerk hun onderzoekend vermogen versterken. Op deze manier gaan professionalisering en kwaliteitsverbetering hand in hand, aangezien leerkrachten de houding en vaardigheden ontwikkelen om continu nieuwe kennis om te zetten in lokale kennis.

Literatuur

- Asterhan, C. S., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: A critical analysis of the literature. *Professional Development in Education*, 50(1), 11-23. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437>
- Bartelts-Schilt, M., & Vrieling, E. (2016). Faciliteren van netwerklernen voor optimale motivatie. In L. van Aert, & E. Veenhuis (Eds.), *Delen is versterken: Educatiejaarboek 2016 Iselinge Hogeschool* (81-95). Iselinge Hogeschool.
- Clinton, C., Bosland, R., & Enthoven, M. (2022). Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 43(4), 13-28.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-306. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as a stance: Practitioner research in the next generation*. Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2005). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli, P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in educational research* (477-489). American Educational Research Association.
- Craig, C. J. (2018). Metaphors of knowing, doing and being: Capturing experience in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 69, 300-311. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.011>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- De Jong, W. A., Lockhorst, D., Klein, T., van Tartwijk, J., & Noordegraaf, M. (2021). *Over de kracht van leerKRACHT: Eindrapportage van vierjarig onderzoek*. Oberon/ Universiteit Utrecht.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: Een praktische gids voor het onderwijs*. Garant.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>

- Enthoven, M. (2020). Bedachtzaamheid na actie. Lectorale rede. Inholland.
- Enthoven, M., Clinton, C., & Beemsterboer, M. (2021). Kansen in context: Contextbewust onderwijs en onderzoekend vermogen om als leraar pedagogisch betekenis te kunnen geven aan sociologische analyses van kansengelijkheid. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 4, 61-70.
- Enthoven, M., & de Bruijn, E. (2010). Beyond Locality: the creation of public practice based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities (Review article). *Educational Action Research*, 18, 273-289. <https://doi.org/10.1080/09650791003741822>
- Enthoven, M., & Oostdam, R. (2014). De functie en zin van praktijkgericht onderzoek door studenten van educatieve hbo-opleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(3), 47-60.
- Evers, J. (2024). *Handboek kwalitatieve analyse: Theorie en praktijk van Thick Analysis*. ER&T Uitgeverij.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM—Mathematics Education*, 53(1), 17-27. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4>
- Inspectie van het Onderwijs (2024). *De staat van het onderwijs*.
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A. K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36, 100453. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Olson, M. R., & Craig, C. J. (2001). Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: The development of narrative authority through knowledge communities *Teaching and Teacher Education* 17, 667-684.
- Van Herpen, M., & Van Grunsven, K. (2009). De ervaringsreconstructie; van onmogelijkheid naar kans. *Egoscoop* 13(4), 4-7.
- Van Keulen, J., Voogt, J., van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding: Potentie en uitdagingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143-160.
- Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLO/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Bijlage 1: stappenplan intervisiecyclus en stappenplan voor elke intervisiebijeenkomst

Stappenplan intervisiecyclus

Figuur 2 Stappenplan voor intervisiecyclus



Gedurende het gehele schooljaar noteren leerkrachten op een bureaublad die situaties waarin zij ervaren een betekenisvolle beslissing te nemen. Dit betreft meestal situaties waarin verschillende factoren en belangen een rol spelen, en waarvan de leerkracht achteraf twijfelt welke andere beslissingen hij of zij had kunnen nemen.

Voorafgaand aan elke intervisiebijeenkomst kiest het leerkrachtenteam één van deze situaties. De leerkracht die deze situatie heeft meegemaakt werkt de situatie uit tot een lived experience en bespreekt deze voor met de coördinator van het intervisietraject. De coördinator bereidt de bijeenkomst vervolgens voor met de onderzoeker vanuit het lectoraat.

Tijdens de bijeenkomst volgt het team een proces van collectieve analyse en reflectie volgens het hieronder uitgewerkte stappenplan. Wanneer wordt besproken dat aanvullend onderzoek nodig is om voldoende kennis over de besproken thematiek in het team beschikbaar te hebben, wordt dit onderzoek na afloop van de bijeenkomst (maar vóór de volgende bijeenkomst) uitgevoerd. In de weken na de bijeenkomst wordt de gedeelde kennis benut in het handelen van de individuele leerkrachten en, indien van toepassing, in schoolbrede afspraken of beleid. Dit stappenplan is weergegeven in Figuur 2.

Stappenplan voor intervisiebijeenkomst

Figuur 3 Stappenplan intervisiebijeenkomsten

Verheldering (overzicht) 	De inbrenger vertelt zijn/ haar verhaal als video verslag en stelt hulpvraag Teamleden stellen verhelderingsvragen Open, neutraal, uitnodigend
Reconstructie (inzicht) 	Teamleden reconstrueren de situatie vanuit verschillende 'brillen' Wat zou er kunnen meespelen vanuit kind, thuissituatie, klas, leerkracht, school, omgeving?
Interventies (uitzicht) 	Teamleden formuleren vanuit eigen expertise zoveel mogelijk suggesties om in de situatie te handelen Ongeacht of dit haalbaar/ realistisch/ goed of fout is
Afronding 	Inbrenger beantwoordt hulpvraag Kan expertise vanuit collega's, externen, literatuur of anders hieraan nog bijdragen? Met welk onderzoek kan ontbrekende kennis worden aangevuld.

Elke intervisiebijeenkomst volgde eenzelfde stappenplan. Dit is schematisch weergegeven in Figuur 3. Na het voorlezen van de ervaren situatie, kunnen deelnemers verhelderingsvragen stellen aan de inbrenger.

Vervolgens wordt groepsgewijs een analyse gemaakt van verschillende factoren en processen die betrokken zouden kunnen zijn bij het ontstaan van de situatie. Hierbij gaat het er niet om in hoeverre deze 'juist' of 'waar' zijn in deze specifieke situatie. Centraal staat het proces van gezamenlijke analyse, waarin het team met elkaar in gesprek gaat om complexe situaties uit de eigen schoolpraktijk beter te begrijpen. Na de analyse volgt het delen van mogelijke oplossingen. Hierbij denken alle teamleden, ieder vanuit eigen vakkennis of ervaringskennis, na over mogelijk effectieve manieren van handelen. Het doel is hierbij niet zozeer om de beste oplossing te vinden, maar om door het uitwisselen van ieders kennis en gedachten het inzicht en handelingsrepertoire van alle teamleden uit te breiden. De intervisie eindigt met een terugblik op de ingebrachte kennis en inzichten. Hierbij staat de vraag centraal of er hiaten bestaan in de kennis die in het team aanwezig is op dit gebied, en zo ja op welke manier er extra kennis kan worden opgedaan. Bijvoorbeeld door het opzoeken van literatuur, het analyseren van LVS gegevens, het voeren van kindgesprekken of het uitvoeren van lesbezoeken. Ook wordt nagegaan of de intervisie aanleiding geeft om een bepaald aspect van het schoolbeleid of schoolbrede handelen aan te passen.

Bijlage II: stappenplan Onderzoekswerkplaats

Figuur 4 Fasen onderzoekswerkplaats



De Onderzoekswerkplaats bestond uit vijf fasen. Deze zijn schematisch weergegeven in Figuur 4.

- 1) Onderzoeken over welk thema jij graag meer kennis wilt ontwikkelen om een kwaliteitsverbetering te realiseren. Hierbij maakten deelnemers gebruik van bureaubladen waarop zij momenten noteerden waarbij zich nieuwsgierig-kritische vragen stellen over hun onderwijs. Op basis van deze momenten bekeken zij over welk thema in hun dagelijks handelen zij meer te weten wilden komen. Hierbij definiëerden zij wat precies het probleem was ten aanzien van dit thema.
- 2) Verzamelen van kennis. Hierbij gingen deelnemers op zoek naar kennis vanuit zowel collega's, andere professionals en literatuur. Zij brachten in kaart welke mogelijke oorzaken en achtergronden een rol konden spelen in het door hen gekozen thema.
- 3) Opzetten en uitvoeren van het eigen onderzoek. Op basis van de onderzoeksvraag koos elke deelnemer een onderzoeksmethode en onderzoeksobject/ subjecten. Zij keken kritisch welke onderzoeksopzet de meest relevante informatie zou opleveren.
- 4) Benutten van de onderzoeksresultaten om een aspect van het eigen onderwijs te verbeteren. Na afronding van het onderzoek voerde elke deelnemer een analyse uit op de data om in kaart te brengen welke kennis het onderzoek opleverde ten aanzien van het thema. Hierbij was specifieke aandacht voor de terugkoppeling van de nieuwe kennis naar de eigen praktijk. Deelnemers dachten na over hoe zij deze kennis konden benutten om het eigen handelen te versterken, hoe de kennis gedeeld en benut kon worden in het team, en welke schoolbrede ontwikkeling

er opgezet kon worden om de onderwijskwaliteit op de eigen school te verbeteren.

- 5) Evalueren van de opbrengsten. Deelnemers keken terug naar de opbrengsten van hun onderzoeksproject ten aanzien van zowel de eigen ontwikkeling als professionaal, en de ontwikkeling van het onderwijs.