

# elife

## VRAGEN OM MEER

over het bevorderen van vraagarticulatie  
in lerende netwerken

Naomi Mertens

*APS is een toonaangevend onderwijsadviesbureau op het gebied van leren, onderwijsvormgeving, schoolontwikkeling en leiderschap. Via advies, training, coaching en projectleiding werken we met docenten en leidinggevenden aan duurzame vernieuwing. Onze aanpak is geënt op wetenschappelijke inzichten, deelname aan innovatieprojecten en ervaring in de praktijk van alledag. We werken met 120 trainers/adviseurs.*

Deze publicatie is ontwikkeld door aps voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. APS vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

Het is toegestaan om in het kader van educatieve doelstellingen (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, te vereenvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm zodanig dat de intentie en de aard van het werk niet worden aangetast.

Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden: Bron: auteur(s), jaar van uitgave, titel (en ondertitel) publicatie, plaats: naam instituut, (gevolgd door) in opdracht van het ministerie van OCW.

© 2012, APS, Utrecht

## **Colofon**

<b>Titel</b>	Vragen om meer
<b>Auteur</b>	Naomi Mertens

# Inhoudsopgave

<b>INLEIDING: NETWERKLEREN EN VRAAGARTICULATIE</b>	<b>4</b>
<b>H1 DE LERENDE ORGANISATIE EN VRAAGARTICULATIE</b>	<b>6</b>
-Vraagarticulatie: samen vragen stellen om tot actie te komen	8
-Vraagarticulatie in de ontwikkelingsfasen van netwerken	9
<b>H2 SAMEN VRAGEN STELLEN IN LERENDE NETWERKEN</b>	<b>13</b>
-Activiteiten die leiden tot vraagarticulatie	14
-Kansrijke vormen van vraagarticulatie	16
<b>H3 SLEUTELKENMERKEN VAN ONDERZOEKENDE NETWERKEN</b>	<b>20</b>
<b>H4 ONDERZOEKENDE NETWERKEN IN DE PRAKTIJK</b>	<b>24</b>
-Onderzoek naar netwerklereen en professionaliseren	24
-Voorbeelden van bestaande lerende en onderzoekende gemeenschappen	25
-Sleutelkenmerken en puzzelstukjes	26
-Implementatie op twee manieren	27
<b>H5 SAMENVATTING EN DISCUSSIE</b>	<b>33</b>
<b>H6 LITERATUUR</b>	<b>35</b>

# INLEIDING: NETWERKLEREN EN VRAAGARTICULATIE

Sinds we ons in het onderwijsveld meer bewust geworden zijn van het belang van professionalisering en voortdurende professionele groei, doet een nieuw begrip zijn intrede: 'vraagarticulatie'. In het kort gaat het om de vaardigheid van schoolleiders, leraren en andere onderwijsprofessionals om hun ontwikkel- en leervragen zodanig te stellen, dat die leiden tot effectieve leer- en ontwikkelprocessen. Omdat de professionele groei van praktijkmensen volgens anderen niet in alle gevallen zo snel gaat als gehoopt, verschuift de aandacht nu van de aanbieders naar degenen die de vraag stellen of zouden moeten stellen. 'Stellen leraren wel de goede vragen?' 'Weten schoolleiders wel uit welk aanbod zij kunnen kiezen?' Je zou kunnen zeggen dat daarmee de verantwoordelijkheid voor de gewenste professionele ontwikkeling nog meer bij de vakman komt te liggen. Dat is een aantrekkelijke gedachte.

Als we van schoolorganisaties mogen verwachten dat die lerend zijn, en van alle personeelsleden dat zij een ontwikkelvraag hebben waaraan zij werken, dan zou er in scholen een enorme hoeveelheid nieuwe (praktijk)kennis geproduceerd worden. Deze is van onschatbare waarde. Wij vragen ons af op welke manier scholennetwerken behulpzaam kunnen zijn bij het initiëren en levend houden van deze ontwikkelkracht in scholen en scholenorganisaties.

Wat we uit de literatuur weten over netwerken, is dat die als ze specifieke kenmerken vertonen, inderdaad het leren van professionals in en om scholen helpen bevorderen. Sterker nog, het blijkt dat scholen die actief deelnemen aan lerende netwerken vaker interne professionaliseringsvormen hanteren die effectief bijdragen aan de didactiek en pedagogiek in de klas. Uit Engels en Canadees onderzoek blijkt zelfs een positief verband tussen leerlingopbrengsten en toetsscores en de mate waarin een school deel uitmaakt van een lerend netwerk.

Bij APS en op vele andere plaatsen in het land zijn er in diverse projecten vormen ontwikkeld die de professionele dialoog bevorderen. Zo werken we al jaren met ontwikkelwerkplaatsen, organiseren we professionele leergroepen met leraren, doen we actieonderzoek met teams en werken we aan het versterken van lerende netwerken. Ook ondersteunen we bij het opzetten en levend houden van (bestuurs)academies. We gebruiken daarbij simulaties als 'Linken om te Leren' en de 'Kwaliteitszorgsimulatie', allemaal manieren en interventies om de vraagarticulatie te bevorderen.

Deze brochure sluit aan op een eerdere brochure over leidinggeven aan lerende netwerken. Daarin lag vooral het accent op de manier waarop deze netwerken zouden moeten worden ingericht zodat ze lerend zouden worden. Nu ligt onze aandacht bij de wijze waarop netwerken de vraagarticulatie kunnen bevorderen en op de implementatieplannen die passen bij deze nieuwe manier van professionaliseren.

We gaan in op:

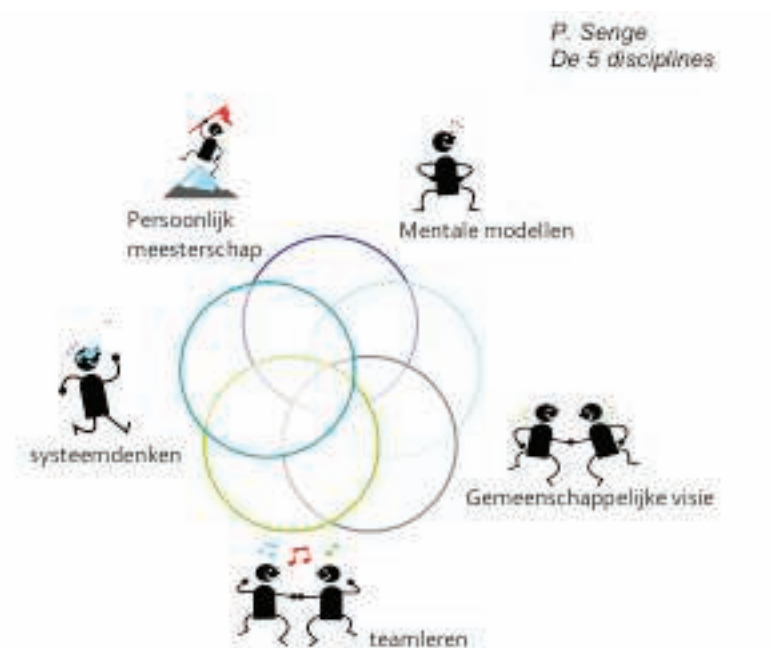
- de vraagarticulatie in netwerken en duurzame organisatieontwikkeling
- hoe vraagarticulatie in het netwerk bijdraagt aan het professionaliseren van leerkrachten
- belemmerende en stimulerende factoren voor vraagarticulatie in netwerken
- het implementeren of starten van lerende netwerken en professionele leergemeenschappen 'nieuwe stijl'.

Heeft u naar aanleiding van deze publicatie vragen, of wilt u er eens verder over in gesprek, neem dan gerust contact op. Dat kan in persoon en digitaal via:

- De website: [www.aps.nl/netwerkleren](http://www.aps.nl/netwerkleren)
- twitter: @APS\_NL en @prof\_bemoelial
- LinkedIn: [www.linkedin.com/in/naomimertens](http://www.linkedin.com/in/naomimertens)

# 1. DE LERENDE ORGANISATIE EN VRAAGARTICULATIE

Meer dan ooit weten we hoe scholen en schoolorganisaties zich kunnen ontwikkelen tot lerende organisaties. Omdat we er al een jaar of tien mee aan de slag zijn, kunnen we inmiddels ook iets zeggen over hoe het verder gaat na een enthousiaste start. Sinds Lerende Scholen van Peter Senge in 2001 verscheen, weten we ook in het onderwijs hoe we rekening kunnen houden met de succesvolle vijf disciplines die van een organisatie een lerende organisatie kunnen maken.



In de afgelopen tien jaar hebben we ook in de praktijk ontdekt dat alleen praten over deze vijf disciplines in teams van leraren weliswaar helpt, maar dat we daadwerkelijk in actie moeten komen om de hele organisatie lerend te krijgen en te houden. Het blijkt belangrijk te zijn om te reflecteren en stil te staan bij de manier waarop de huidige organisatie functioneert, maar meer nog om dit te doen in relatie tot de grotere doelen die de organisatie zich gesteld heeft. Door ook de dialoog te openen over toekomstgerichte acties, leggen we een verband tussen hoe we nu het leren in en van onze schoolorganisatie zien, en waar al dat ontwikkelen en leren toe zou moeten leiden.

In de praktijk blijkt vaak dat het makkelijker is om te schrijven en te praten over het leren van een organisatie, dan om het voor elkaar te krijgen. In *Lerende Scholen* van Peter Senge stelt Janis Dutton drie vragen aan de hand waarvan je kunt bepalen of je eigen organisatie een lerende is: 'Heeft de organisatie op dit moment een helder en goed begrip van situatie?' (Kun je samen tegen de waarheid?), 'Begrijpt de hele organisatie de huidige situatie op dezelfde manier en wordt er op basis daarvan nieuwe gemeenschappelijke kennis gecreëerd?' (Leert iedereen er van iedereen?) en 'Wordt kennis vertaald in effectieve toekomstgerichte actie?' Deze vragen hebben een relatie tot het proces van vraagarticulatie:

## 1. Waarnemen en begrijpen

We hebben door allerlei verschillende projecten in de afgelopen jaren meer geleerd over het waarnemen en begrijpen van onze eigen organisatie. In veel schoolorganisaties is een kwaliteitszorgsysteem ingevoerd en we vinden het normaler om over opbrengsten te praten. Deze dialoog over de brede kwaliteit van het onderwijs, die gevoed wordt door het kennen van je echte gegevens en door kennis uit de aanwezige systemen, leidt tot nieuwe vragen. In professionele lerende teams ontstaat de vraag: wat betekenen deze gegevens voor ons, wat kunnen wij zelf beter of anders doen om leerlingen meer, dieper en kansrijker te laten leren? Door actief waar te nemen en te observeren (en het oordeel even uit te stellen) zet iedereen een stap in het creëren van een onderzoekende cultuur in de school.

## 2. Kenniscreatie

Als we samen proberen om de ons beschikbare gegevens te begrijpen, reconstrueren we onze eigen werkelijkheid. Hoe gaat het nu echt met ons en onze school? Welke mentale modellen hebben wij over leren, opgroeien, ontwikkelen, spelen? Door met en van elkaar te leren in professionele leergemeenschappen, leercirkels, werkplaatsen of intervisiegroepen, ontstaan nieuwe vragen en nieuwe behoeften aan doorontwikkeling en professionalisering. Juist door zelf nieuwe onderwijsvormen en nieuwe praktijken te ontwerpen en zo kennis te creëren, ontstaat er ruimte voor wat de groep van leraren nog samen te leren heeft. Je weet beter wat je niet weet, als je je bewust bent van wat je al wel weet.

## 3. Kennis vertalen in actie

We weten steeds meer over het creëren van kennis in een (sociale) praktijkcontext. Rob Martens zegt in zijn oratie (2010): 'Een docent die als een volwaardige professional functioneert, is in staat op voet van gelijkwaardigheid met onderwijsonderzoekers te discussiëren en nieuwe inzichten te beoordelen en heeft voldoende *Urteilsfähigkeit* (Kuhl, 2001) om het kaf van het koren te scheiden. Hij heeft een kritische en leergierige houding en is in staat zijn eigen onderwijs object van praktijkgericht onderzoek te maken.' Het gaat er niet alleen om dat leraren samen nieuwe werkwijzen bedenken, maar ook dat zij gebruikmaken van onderzoek om tot werkwijzen te komen of zelf onderzoek initiëren. Wij vertalen effectieve toekomstgerichte acties daarom als door de praktijktheorie onderbouwde acties die leiden tot een duurzaam resultaat. Je mag veronderstellen dat het formuleren van deze acties leidt tot nieuwe vragen, zoals: 'Hoe weten we of we met deze interventie ons beoogde resultaat zullen bereiken?' en 'Uit welke bronnen kunnen we antwoorden op onze vraag herleiden?' Maar ook: 'Ik heb dit al eens geprobeerd en dat werkte niet; wat moet ik anders doen?' Alle reflectie die leidt tot *triple loop* leren (en dus veranderen) is vraagarticulatie die uitmondt in toekomstgerichte actie.

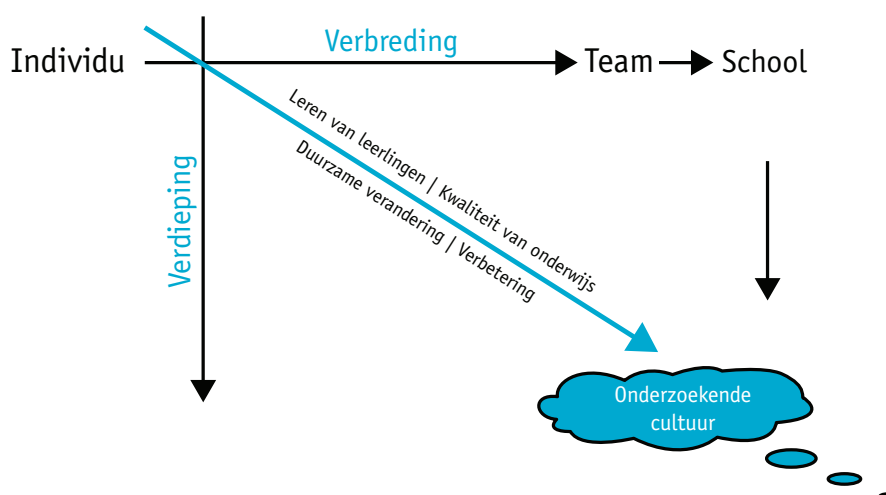
## Vraagarticulatie: samen vragen stellen om tot actie te komen

Maar wat is dan eigenlijk vraagarticulatie? In de rapportage van Njoo e.a. (2012) lezen we dat dit begrip in het onderwijsveld relatief nieuw is. Zij verwijzen voor hun definities vooral naar de zorgsector en het groenonderwijs. Zij schrijven: 'In de specifieke context van het onderwijs passeert het concept vraagarticulatie in een beperkt aantal publicaties de revue, deze hebben vooral betrekking op het hbo, groen onderwijs en het domein ICT. Elskamp (2011) omschrijft het als het formuleren van "de vraag achter de vraag". Leinse (2010) typeert vraagarticulatie als een opbrengstgericht proces waarin men vanuit een individuele vraag, meestal is dat een vraag naar bestaande kennis, een collectieve vraag formuleert zodanig dat deze onderzoekbaar is en in het proces van het collectieve vraag formuleren de juist belanghebbenden zijn meegenomen.' In de CPS-R&D-publicatie 'Vraagarticulatie in de kinderschoenen' uit 2011 is het begrip vraagarticulatie beschreven als een dialoog die op gang gebracht wordt tussen de schoolleider en de aanbieders van diensten. In die dialoog herkennen Boer e.a. drie fasen: vraagverheldering (het vinden van de vraag achter de vraag), aanbodverheldering (het formuleren van de ontwikkelbehoefte en het vinden van een mogelijke aanbieder) en matching (het maken tussen vrager en aanbieder).

In onze brochure hebben we het niet alleen over de schoolleider die op zoek is naar nieuwe kennis. Omdat we ervan uitgaan dat alle betrokkenen in de lerende onderwijsorganisatie leer- en ontwikkelvragen hebben, gaan we er ook van uit dat zij allemaal meedoen in het proces van vraagarticulatie. Het gaat ons zoals hierboven beschreven minder om het matchen van vraag en aanbod, maar vooral om het creëren van nieuwe praktijkkennis die nodig is om antwoorden te kunnen geven op nieuwe uitdagingen in de schoolontwikkeling.

Wij sluiten daarmee aan op de literatuur over 'inquiry based learning'. In een literatuurreview van De Koning (2011) vinden we het volgende model:

### Naar een onderzoekende cultuur



Het beschrijft hoe onderzoek doen leidt tot ontwikkeling van een onderzoekende schoolcultuur. Tenminste, als dat leren plaatsvindt in een professionele leergemeenschap, waarbij de onderzoekende houding en competenties worden vergroot en verdiept en er verbreding plaatsvindt door verspreiding



via teams in de school. De reviewers beschrijven hoe er een onderscheid gemaakt moet worden tussen 'onderzoek doen' in de klassieke vorm (research) en het creëren van een onderzoekende cultuur (*inquiry based learning*). In de laatste doet iedereen mee in het proces van vraagarticulatie. De Koning: 'IBL heeft een duidelijke band met *research*. IBL gebruikt verwante principes als *research* en gaat soms in *research* over. Maar in IBL staat het stellen van vragen meer centraal en zijn de vragen veelvormiger; er zijn minder strakke regels voor de te stellen vragen. In *research* staat de systematische beantwoording van vragen meer centraal, waarbij er ook strengere eisen aan de te beantwoorden vragen gesteld worden. Ook verloopt *research* meestal volgens een aantal vaste stappen die in *inquiry* minder strak doorlopen worden. In het algemeen geldt: de principes van IBL zijn luchtiger en flexibeler dan die in *research*. Ook maakt IBL vaak gebruik van een verscheidenheid aan methoden (o.a. Hutchins, 2007).'

In deze benadering passen de eerder genoemde stappen van vraagarticulatie: samen waarnemen en begrijpen, samen kennis creëren, en samen deze kennis vertalen in actie. Veel van het onderzoek naar de onderzoekende leraar vindt plaats in de school. Maar we weten dat netwerken een versterkende factor kunnen hebben op het ontstaan van professionele leergemeenschappen in de school. Wat is ervoor nodig om die vraagarticulatie goed te laten ontstaan?

## Vraagarticulatie in de ontwikkelingsfasen van netwerken

In de theorie over netwerkontwikkeling wordt wel gesproken over vijf fasen naar aanleiding van het bestaan van het netwerk: van 'verkenning' en 'ontwikkeling' naar 'verdieping' en 'inbedding', uiteindelijk uitkomend in de 'verankeringsfase' waarin het netwerk niet meer weg te denken is uit de praktijk van deelnemende scholen en scholenorganisaties. Hiermee volgt het netwerk de lijn van het *concern based adoption-model*, waarin iemand die een nieuwe situatie aangaat, steeds meer leert van en in die nieuwe situatie.

Niet alleen kunnen netwerken op basis van deze fasering getypeerd worden naar aanleiding van hun 'gedrag', maar ook zijn verschillende vormen van vraagarticulatie herkenbaar. Een startend netwerk is vooral bezig met wat het netwerk voor de leden kan betekenen. Wie is wie? Welke expertise is er te halen en te brengen? Vaak probeert men in die eerste fase experts in te huren om informatie te kunnen binnenhalen. Op de agenda staat vooral het elkaar informeren van de stand van zaken: wat is er aan de orde in de wereld om ons heen, wat is onze positie hierin?

Daarna begint het netwerk zich te ontwikkelen: mensen ontdekken op welke manier ze iets aan elkaar kunnen hebben. Er ontstaan bijeenkomsten waarin gehaald en gebracht wordt en de eerste gezamenlijke doelen worden helder. Deelnemers worden zich meer bewust van hun eigen vragen en die van hun eigen organisaties. De eerste matches ontstaan tussen de vragen van de scholen en schoolorganisaties en die van het netwerk. Er ontstaat een behoefte om informatie over de mogelijkheden van het netwerk te delen in de eigen organisatie.

In de verdiepingsfase van het netwerk worden de eerste resultaten verwacht van gezamenlijke activiteiten in de praktijk, die bijdragen aan het bereiken van het gezamenlijke doel. In de inbeddingsfase worden stevigere banden gesmeed met de omgeving (andere netwerken of buurtorganisaties) en is voor alle deelnemers duidelijk wat de meerwaarde is van het netwerk voor de afzonderlijke scholen. In de laatste fase, die van de verankering, levert het netwerk steeds meer op voor het collectief en wordt er veel aan gedaan om het netwerk lerend en actief te houden. Netwerkprojecten zijn er altijd op gericht dat iedereen die meedoet van en met elkaar leert.

<b>Verkenning</b>	Mensen beginnen informatie te verzamelen die antwoord geeft op de vraag "Wat kan het netwerk voor mij betekenen?" Er is een gerichtheid op de huidige stand van zaken. Experts worden binnengehaald om over vernieuwing te rapporteren.
<b>Ontwikkeling</b>	De eerste ontwikkelvragen vanuit de scholen bereiken het netwerk. In het netwerk wordt informatie opgesteld om de kansen van deelname aan het netwerk te verkennen. Een eerste gezamenlijk ontwikkeldoel wordt vastgesteld.
<b>Verdieping</b>	Het netwerk loopt volgens plan: de manier van werken is helder en de organisatie is geregeld. Een groot aantal deelnemers is stevig betrokken en er worden activiteiten uitgevoerd zijn gericht op samen ontwikkelen en leren. Verdiepende vragen van onderzoeksgroepen worden gepresenteerd en de eerste resultaten uit de scholen worden zichtbaar.
<b>Inbedding</b>	Het netwerk is volgroeid en is nu voor de grote groepen deelnemers betrouwbaarder. Het is duidelijk welke meerwaarde het gezamenlijke onderzoek oplevert voor teams en scholen en wat het voor leerlingen oplevert. Betrokkenen in de omgeving worden betrokken bij de uitkomsten van het uitgevoerde onderzoek en opbrengsten worden ingebed in die context.
<b>Verankering</b>	Het groter wordende netwerk levert steeds meer nieuwe vragen op, wat leidt tot een steeds steviger wordende kennisbank van het collectief. Middelen worden ingezet op het actief en lerend houden van het netwerk. Het netwerk vormt een kennisbron voor andere netwerken in de omgeving en is niet meer weg te denken uit de context waarin het is verankerd.

Wellicht wekken we door deze schematisering de indruk dat vraagarticulatie vooral op het netwerk-niveau plaatsvindt. Maar dat is natuurlijk onmogelijk: alleen afzonderlijke deelnemers kunnen samen met anderen in het netwerk en in hun eigen organisaties vragen stellen, elkaar versterken in hun reflectie en onderzoek op gang brengen. Uit onze praktijk van de afgelopen jaren blijkt wel dat het mensen in hun ontwikkeling helpt om in het netwerk op het passende moment de goede vraag te stellen. Je zou mogen zeggen dat je daarmee soms iemand over het drempeltje van de volgende betrokkenheidsfase helpt. Zonder ontregeling wordt er meestal maar weinig geleerd. Het is een belangrijke taak van de netwerkmoderator om deelnemers te prikkelen en te stimuleren om ook die vragen te stellen waarmee 'de plek der moeite' wordt opgezocht.

Vragen en interventies die passen bij de betreffende ontwikkelingsfasen:

<b>Verkenning</b>	<p>Wie ben je?          Wat is je expertise?          Wat heb je te halen en te brengen in het netwerk?          Wat zijn de kwesties die nu spelen in je eigen organisatie?</p>
<b>Ontwikkeling</b>	<p>Welke kwestie uit je eigen organisatie zou je graag in het netwerk opgelost willen hebben?          Wat ga ik mijn collega's vertellen over mijn deelname aan dit netwerk?          Wat is ons gezamenlijke ontwikkeldoel?</p>
<b>Verdieping</b>	<p>Hoe kunnen we onze samenwerking verder versterken in de praktijk?          Wie uit onze eigen organisaties moeten er ook betrokken worden?          Waar halen we informatie die we kunnen vertalen naar onze praktijk?          Wie geeft wanneer welke praktijkpresentatie in het netwerk?          Wanneer zijn de schoolbezoeken?</p>
<b>Inbedding</b>	<p>Hoe kunnen we ervoor zorgen dat onze producten alle scholen bereiken?          Wanneer houden we ons eerste symposium/schrijven we onze eerste publicatie voor onze partners in de gemeente/regio/het aangrenzende samenwerkingsverband?          Hoe houden we grip op de organisatie van de diverse werkgroepen en werkplaatsen?</p>
<b>Verankering</b>	<p>Wie zetten we in op het beheren van onze kennisbank?          Hoe zorgen we ervoor dat er blijvend geleerd wordt in het netwerk en in de partnerscholen?          Hoe regelen we de kennisoverdracht van ons netwerk aan de naburige netwerken?</p>

In de simulatie 'Linken om te Leren' is versneld voelbaar hoe zo'n lerend netwerk kan bijdragen aan schoolontwikkeling, teamontwikkeling en professionele groei en aan leerlingresultaten. Deelnemers kiezen hierin in verschillende fasen voor andere interventies. Daarover meer in hoofdstuk 2.

Netwerken blijven vaak hangen in de verkennings- of ontwikkelingsfase. Dat is merkbaar aan de manier waarop wordt samengewerkt tussen deelnemers. Samenwerking beperkt zich dan meestal tot uitwisseling of 'ruilen' van kennis. Een netwerk wordt in die eerste fasen vooral gezien als een plek waar je nieuwe kennis haalt, die je misschien zelf kunt omzetten in praktijk. Je komt er om praktijkoplossingen te vinden, of gewoon 'omdat het erbij hoort'.

In onze trajecten voor lerende netwerken laten we deelnemers een netwerkscan invullen. Deze scan is gebaseerd op de netwerkscan van de NCSL (Earl, 2006) en een recentere scan van Hooijer (2009). De scan is erop gericht om te achterhalen hoe ver het netwerk is in zijn ontwikkeling. Dat doen we door te vragen naar kenmerken van onderzoekend en reflectief leren, naar de mate van inbedding van het netwerk in de schoolorganisatie en in de context, de zichtbaarheid en herkenbaarheid van het netwerk, de facilitering en de balans op het gebied van leiderschap en verantwoordelijkheid voor

de resultaten. Deelnemers vullen de netwerkscan in aan het begin van een traject om het bestaande netwerk te vitaliseren. Op basis daarvan bepalen we samen met de deelnemers en de netwerkcoördinator in welke fase het netwerk zich grofweg bevindt en bespreken we de mogelijke interventies om van een statisch of gestagneerd netwerk te komen tot een actief lerend, zich ontwikkelend netwerk. Ook netwerken die al jaren bij elkaar komen, kunnen blijven steken in de verkennings- of ontwikkelingsfase als ze niet specifiek hebben ingezet op het gezamenlijk praktisch uitvoeren van een plan, of als ze zich niet bewust zijn van de mogelijkheden die het netwerk ook nog zou kunnen hebben.

# 2. SAMEN VRAGEN STELLEN IN LERENDE NETWERKEN

Zoals we in onze eerdere publicatie over netwerklernen beschreven, verandert er niets voor de leerling als de volwassenen in de school niet anders gaan denken en handelen. Netwerken kunnen (als leeromgeving voor professionals) dit soort gedragsverandering bewerkstelligen. Het is niet zo gemakkelijk om van een netwerkomgeving ook een onderzoeksomgeving te maken. Immers, netwerken komen meestal niet dagelijks bij elkaar en vaak ook niet in de werkomgeving van de deelnemers. Toch is het de bedoeling van een actief lerend netwerk om bij te dragen aan praktijkonderzoek op de vloer. Dat kan als er heldere afspraken gemaakt worden over wie welke bijdrage zal leveren aan het eindproduct.

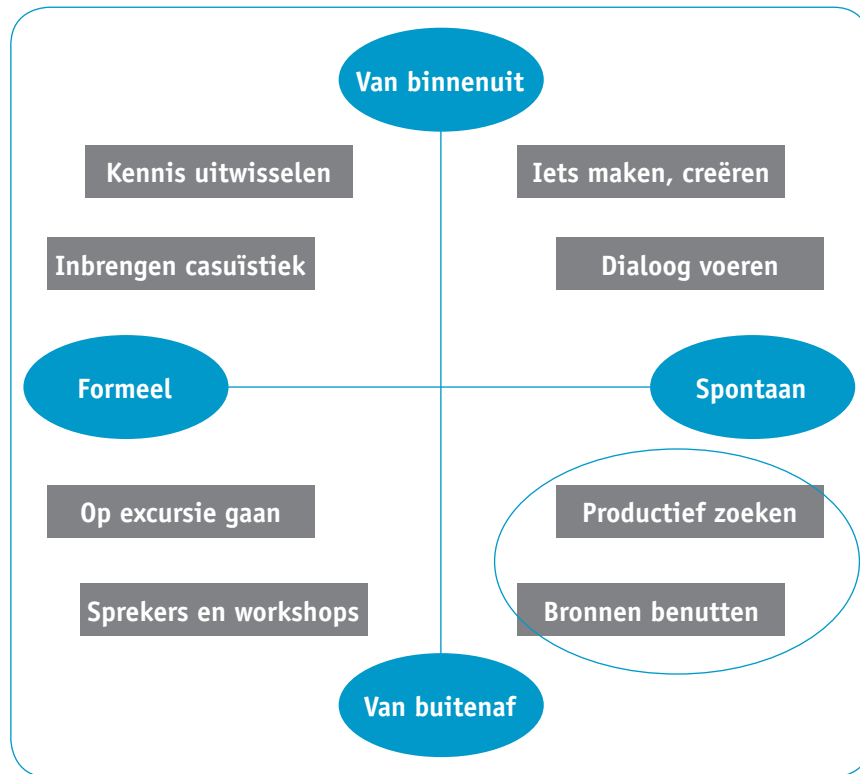
De resultaten van het samen onderzoeken en leren moet je daarbij steeds voor ogen houden: we weten dat leraren die samen met collega's nieuwe kennis toepassen in hun eigen praktijk het meeste leren. In groepen van praktijkmensen ontstaat vaak wel een goed gesprek over werk, maar in dat gesprek wordt lang niet altijd gerefereerd aan nieuwe theoretische kennis. Hoe kun je nu bevorderen dat praktijkgroepen (*communities of practice*) ook duurzaam lerende groepen worden?

Marc Coenders en Maarten de Laat benadrukken in hun publicatie *Netwerklernen in het onderwijs: professionalisering in de praktijk* (2010) hoe belangrijk het is dat deelnemers aan een netwerk dat vrijwillig doen: 'Mensen tegen hun zin naar een netwerk sturen in de veronderstelling dat ze er op den duur wel aardigheid in zullen krijgen en in elk geval wel iets zullen leren, is de dood in de pot.' Het helpt dus niet om te duwen. Wat wel werkt, is het gezamenlijk op zoek gaan naar vragen die in de organisatie leven, naar het ruimte scheppen voor reflectie en intervisie.

Netwerken zijn bij uitstek de plek voor het leren van elkaar door intervisievormen, presentaties over praktijkervaringen naar aanleiding van nieuwe inzichten, het samen maken van handige formats en lesvoorbereidingen, brainstormen over een casus, het luisteren naar een goed verhaal, het organiseren van een symposium, het bij elkaar op school gaan kijken, het samen onderzoek doen naar nieuwe vragen, het maken van een enquête voor het directieurenberaad, het samen lezen van nieuwe wetgeving, enzovoorts.

## Activiteiten die leiden tot vraagarticulatie

In onze eerste brochure verwezen we al naar het activiteitenkwadrant van een lerend netwerk van Coenders en De Laat (2010):



Eerder benadrukten we vooral het kwadrant rechts bovenin: een netwerk wordt een productief lerend netwerk als er samen gecreëerd en geleerd wordt en als er actief wordt gewerkt aan het creëren van een professionele dialoog. Nu staan we met name stil bij het kwadrant rechts onderin: productief zoeken betekent onderzoek doen op basis van een gearticuleerde vraag. Bronnen benutten wil zeggen dat mensen zelf op zoek gaan naar 'levende' of statische kennis over onderwerpen waarmee zij bezig zijn. Dan worden er nog steeds experts benaderd: niet om een algemeen verhaal te komen houden als spreker, maar om te worden uitgevraagd over specifieke kwesties die voor de praktijk van de deelnemers relevant zijn. Ook zijn deelnemers steeds vaker bron voor elkaar. Sociale media kunnen hierbij een grote rol spelen. Door bijvoorbeeld via Twitter gebruik te maken van #durftevragen: een manier om snel bij kennis te komen in het *extended network* van de gebruiker.

In de simulatie 'Linken om te Leren' (Koning, H. 2010, APS) ervaren deelnemers ook hoe zij op verschillende manieren een groep mensen in beweging kunnen brengen.

## Activiteitenoverzicht

### samen leren

- collegiale observatie
- actieonderzoek
- reflecteer met collega's
- ontwerp leerlingactiviteiten

### communicatie

- praten met personen
- nogmaals praten met personen
- organiseer een feestelijke start

### leiderschap

- leiding en samenwerking
- verwerf externe steun
- sleutelfiguren

### structuur

- organiseer je netwerk
- budget, bemensing en prioriteiten
- richt een (virtuele) ruimte in

### opbrengsten delen

- nieuwe werkwijzen
- praat met belanghebbenden
- presentatie op een conferentie

### netwerkkwaliteit

- vergroot ontwikkelcapaciteit
- vergroot het vertrouwen
- bevraag leerkrachten

### bewijzen en evalueren

- dataverzameling en analyse
- kies pedagogische benaderingen
- leg vast en leer ervan
- doen we het goed?
- oogst en vier successen

### doel en focus

- scherp het netwerkleerdoel aan
- creëer een collectieve ambitie
- bepaal het netwerkleerdoel
- herzie het gezamenlijke leerdoel
- kies netwerkprojecten
- stem het leerdoel af per school

### aanvullende informatie

- de schoolgeschiedenis
- onderlinge relaties

### in praktijk brengen

- gebruik regelmatig nieuwe leer- en onderwijsstrategieën
- deel nieuwe kennis
- blijf experimenteren



Als je deze activiteitenlijst nu vergelijkt met de drie hoofdelementen van vraagarticulatie (zoals geformuleerd in hoofdstuk 1), dan vallen de overeenkomsten op:

**Waarnemen en begrijpen** gebeurt door: actieonderzoek, praten met personen, dataverzameling en analyse, het kiezen (en herijken) van een pedagogische benadering, vastleggen, kwaliteitsvragen stellen, het kennen van de schoolgeschiedenis en de onderlinge relaties.

**Kenniscreatie** gebeurt door: collegiale observatie, reflecteren met collega's, het ontwerpen van leerlingactiviteiten, het delen van nieuwe werkwijzen met anderen, presenteren, het netwerkleerdoel kiezen en dat weer aanscherpen en het samen uitvoeren van netwerkprojecten.

**Kennis vertalen** in actie gebeurt door: het afstemmen van het leerdoel (ontwikkeldoel) van de school op dat van het netwerk, nieuwe leer- en onderwijsstrategieën gebruiken, nieuwe kennis delen, blijven experimenteren, presenteren aan en praten met belanghebbenden.

De beschreven activiteiten uit de simulatie dragen bij aan:

<ul style="list-style-type: none"><li>• een gedeeld gedragen gezamenlijk doel</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• motivatie en betrokkenheid</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• een sterke focus op leren</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• leiderschap</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• vertrouwen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• externe ondersteuning</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• samenwerking</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• de vertaling naar de praktijk</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• organisatie en structuren</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• monitoring en reflectie</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• leer- en onderzoeksprocessen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• het versterken van de potentie van de professionele leergemeenschap</li></ul>

Dit blijken elementen te zijn die in meer succesvolle netwerken gevonden worden (Crandall & Stoll, 2005). Daarover meer in hoofdstuk 3.

## Kansrijke vormen van vraagarticulatie

Er zijn zoals hiervoor beschreven vele manieren om aan vraagarticulatie te doen in scholen en netwerken. Een aantal vormen lichten we uit en beschrijven we kort:

- Samen onderzoek doen in onderzoeksgroepen
- Datageletterdheid
- Actieonderzoek (de onderzoekende leraar)
- Maatjeswerk
- Onderzoek laten doen (onderzoeker in de school)

## Samen onderzoek doen

Samen onderzoek doen in de praktijk is een van de belangrijkste activiteiten van een lerend netwerk. Onderzoek waarbij deelnemers zelf hun eigen werk grondig onder de loep nemen, leidt tot grotere betrokkenheid bij de uitkomst van dat onderzoek en tot concreet nieuw handelen. Sanneke Bolhuis (2009) schrijft daarover: 'Het doen van praktijkonderzoek vat ik op als een professionele leerstrategie, waarmee wordt bijgedragen aan een professionele beroepsuitoefening. Het primaire doel ligt in de eigen praktijk (eigen leerlingen, eigen school), maar dat wil niet zeggen dat praktijkonderzoek uitsluitend lokale betekenis heeft.' In *Ho, stop, eerst nadenken* (Maarschalkerweerd, A. (2009). APS wordt dit beschreven als: 'Reflecteren op een zelfgekozen probleem/vraag uit de eigen praktijk met als doel dit/die te veranderen.' In verschillende praktijken hebben we gewerkt met leraren die hun bestaande werkgroepen omvormden tot onderzoeksgroepen. Zo werd bijvoorbeeld een al langer bestaande werkgroep 'taal' nieuw leven ingeblazen door de onderzoeksopdracht: 'Zoek uit hoe we de scores op de woordenschattoets in groep 6 omhoog kunnen krijgen (en help daarvoor te zorgen)'. De groep ging enthousiast aan de slag. In eerste instantie dachten werkgroepleden meteen dat zij woordenschatprogramma's moesten vergelijken. Maar samen onderzoek doen betekent eerst stilstaan met elkaar. Eerst bekijken wat er aan de hand is met de scores in groep 6 en in de jaren daarvoor.



Eerst onderzoeken op welke manieren er nu aandacht wordt geschonken aan woordenschatonderwijs. Eerst praten met collega's over hun opvattingen over dit onderwerp. Daarna kwamen er verschillende nieuwe kleine onderzoeken en experimenten naar de woordenschatdidactiek, het aanbod van schooltaal en thuistaal in de onderbouw en taal in de zaakvakken in de groepen 5 en 6. Ook in 'Ho, stop, eerst nadenken' zien we veel voorbeelden van het verfijnen van de onderzoeksvraag en het actief uitproberen van nieuwe hypothesen. Ook wordt daarin helder dat leerkrachten prima in staat zijn om onderzoeksvragen te formuleren, maar dat het beter gaat als ze daarbij wat ordenende en reflectieve vragen krijgen van iemand van buitenaf.

## Datageletterdheid

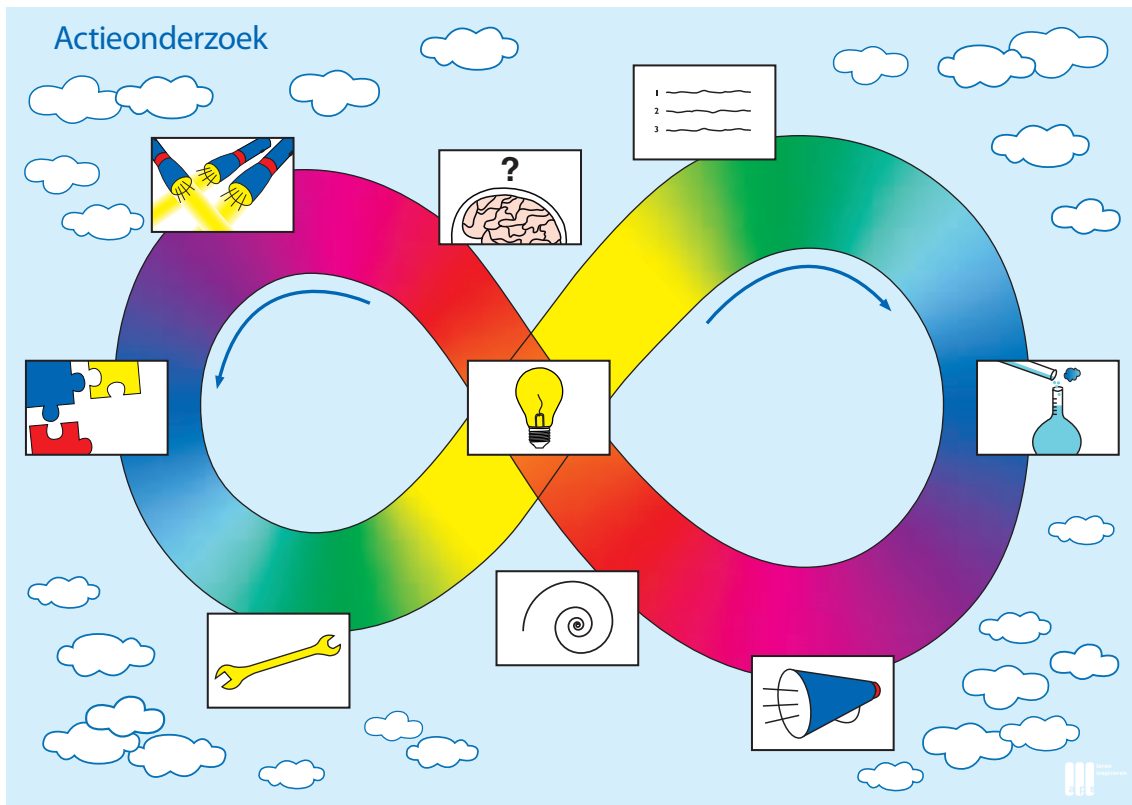
Datageletterdheid is een belangrijke competentie bij het samen onderzoek doen. Om samen goed te kunnen reflecteren op de voortgang van de in gang gezette ontwikkeling, is het nodig om gegevens te analyseren, die te interpreteren en vooral om op basis daarvan een constructief gesprek te voeren waarmee nieuwe manieren van werken kunnen worden ontworpen. Nu zou je kunnen denken dat het dan dus heel belangrijk is om iedereen een cursus 'Cito-LVS' te laten volgen. Dat is niet onbelangrijk, maar de essentie van het lezen van gegevens is het kunnen stellen van de vraag die je beantwoord wilt hebben. Lorna Earl en Steven Katz beschrijven in hun *Facilitator's Guide* een aantal praktische vragen die je in het team kunt stellen om te oefenen met de 'onderzoekende houding' (*inquiry habit of mind*). Dat zijn vragen als: 'Wat denk je dat je al weet over de situatie?' en 'In hoeverre sta je ervoor open als je het mis hebt?' Behalve het op tafel krijgen van de juiste gegevens, gaat het dus ook nog om de relatie die je tot die gegevens hebt. Als voorbeeld: als je met het bovenbouwteam op zoek gaat naar data die bevestigen 'dat de onderbouw onvoldoende aandacht besteedt aan aanvankelijke geletterdheid', kan het zo zijn dat je een verkeerd beeld hebt van de situatie, en je dus met een verkeerd uitgangspunt op zoek gaat. Het is daarom van groot belang om vanaf het begin alle premisses en hypothesen op tafel te leggen en open te zijn over wat je eigenlijk denkt voordat je gaat zoeken.

## Actieonderzoek

We beschreven hierboven al hoe leraren samen actieonderzoek uitvoeren in onderzoeksgroepen en dat ze dat doen om erachter te komen wat er in hun praktijk kan verbeteren. De volgende uitgangspunten zijn daarbij behulpzaam:

- stel je oplossing even uit
- voer een dialoog (geen discussie) met kinderen, collega's, ouders, anderen, experts
- doe het samen, gebruik je interactie met anderen om van te leren
- deel je opbrengsten met anderen

In de projecten rondom *De Onderzoekende Leraar* werken we met de dubbele cyclus van actieonderzoek (Kroon e.a., 2010) :



Met deze afbeelding voeren we het gesprek met onderzoeksgroepen en afzonderlijke leraren over hun praktijk. Elke halte in de lemniscaat leidt tot een verdere aanscherping van het onderzoek. Het begint allemaal in de context van de school (de wolkjes): wat speelt er wat het onderzoek legitimeert? Wat is er in het groot aan de hand? Dan verplaatsen we ons naar het midden van de cyclus: wat is onze vraag? Dan kun je twee kanten op: linksom is de ‘klassieke’ weg van bronnenonderzoek, gegevens combineren, onderzoeksvraag bijstellen en komen tot een hypothese. Rechtsom is de ‘experimenteeroute’: plan maken, uitproberen in de praktijk, delen met anderen, plan bijstellen en analyseren van nieuwe praktijkgegevens. In het ideale geval worden beide kanten van de lemniscaat doorlopen. Dat kan ook gezamenlijk gebeuren, door de taken te verdelen. Door de stappen in het actieonderzoek bewust samen te zetten, wordt het ook eerder zichtbaar als iemand te snel van idee naar actie wil overgaan. Bovendien leidt het samen nadenken over praktijkvragen tot veel meer en veel rijkere oplossingen dan je als individuele leraar kunt bedenken als je in de praktijk aan de slag bent.

## Maatjeswerk

Een voor de hand liggende vorm om reflectie ten behoeve van vraagarticulatie te bevorderen, is die van maatjeswerk: leraren kiezen een collega uit het team met wie ze samen een klein onderzoekje uitvoeren. Dat kan een collega zijn uit dezelfde bouw, of de duocollega, maar het kan ook juist iemand anders zijn, met wie ze goed kunnen sparren. Wat dit maatjeswerk anders maakt dan gewoon collegiaal overleg, is dat het gebeurt aan de hand van een vooraf opgesteld gespreksformat of een aantal vaste vragen, waarmee het gesprek meer diepgang krijgt en de focus ligt op vragen en doorvragen.

## Onderzoek laten doen

Bij universiteiten en hogescholen zijn onderwijsonderzoekers in diverse projecten actief. Met enige regelmaat zoeken zij 'praktijkscholen'. Ook de LPC hebben mogelijkheden voor scholen om mee te doen aan research en development-projecten. Voor scholen is het daarom handig om te weten waar je terecht kunt voor Kortlopend Onderwijsonderzoek [www.kortlopendonderzoek.nl](http://www.kortlopendonderzoek.nl) en voor ontwikkelprojecten [www.onderwijsinontwikkeling.nl](http://www.onderwijsinontwikkeling.nl)). Het plezierige van het hebben van een onderzoeker in de school is dat die vaak snel een flink deel van het benodigde literatuuronderzoek en observatieonderzoek kan doen. Daarna is het sneller mogelijk om gezamenlijk antwoord te geven op de zelf gestelde onderzoeksvraag. Natuurlijk heeft het onderzoek meer effect als het door meer mensen in het schoolteam gedragen en uitgevoerd wordt. Hoe meer mensen erbij betrokken zijn, hoe relevanter de uitkomsten zijn voor de eigen praktijk.

# 3. SLEUTEL- KENMERKEN VAN ONDERZOEKENDE NETWERKEN

In *Leidinggeven aan Lerende Netwerken* namen we zeven gouden regels op voor het starten van een lerend netwerk. We komen nu op basis van onze ervaringen en nieuw onderzoek tot een nieuw zestal waarmee de vraagarticulatie in het netwerk versterkt wordt:

1. bepaal je gemeenschappelijke (ontwikkel)doel
2. versterk de reflectieve, onderzoekende cultuur in het netwerk en in de scholen
3. werk expliciet aan vraagarticulatie om tot doelgerichte actie te kunnen komen
4. werk samen
5. ga uit van de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van deelnemers
6. maak goed gebruik van leiderschap

Op basis van de literatuur en onze ervaringen in de praktijk vullen we deze aan met de 'puzzelstukjes' die erbij horen:

- AD 1. ... maar laat het netwerk niet alleen dankzij deze doelen bestaan
- AD 2. ... maar vergeet niet dat het opbouwen van relaties minstens zo belangrijk is
- AD 3. ... maar geef ook ruimte aan emergente leerprocessen en spontane ontwikkelingen
- AD 4. ... maar neem ook individuele ontwikkelingsvragen serieus
- AD 5. ... maar daag ook uit, prikkel en stimuleer deelnemers om hun 'comfortzone' te verlaten
- AD 6. ... maar deel ook de verantwoordelijkheid voor de continuïteit van het netwerk met de deelnemers

Deze zes sleutelkenmerken lichten we verder toe:



### 1. Bepaal je gemeenschappelijke (ontwikkel)doel

Netwerken die op basis van gemeenschappelijke verbeter- of ontwikkeldoelen werken, hebben een herkenbare focus en een 'reden van bestaan'. Zelfs als zo'n netwerk is gestart door anderen dan de deelnemers (omdat het 'moest'), kan het doel nog het succes bepalen. Maar als het (SMART geformuleerde) doel de enige reden is om te komen, ontbreekt er een 'ziel' aan het netwerk. Het is buitengewoon belangrijk om keuzes steeds te ijken aan de gedeelde waarden. Een handige manier om dat te doen, is ze handzaam en tastbaar te vertalen naar stel- en vuistregels (uitgangspunten en routines).



### 2. Versterk de reflectieve, onderzoekende cultuur in het netwerk en in de scholen

Door het opbouwen van de relatie tussen netwerkdeelnemers ontstaat er ruimte om reflectief en constructief-kritisch met elkaar de praktijk te kunnen onderzoeken. Dat klinkt niet alleen verantwoord, het is ook prettig om samen met collega's uit andere scholen te kunnen lachen om eigen werksituaties en om echt begrepen te worden in de kwesties waar je in de praktijk voor staat. Als het daar maar niet bij blijft: alleen door het scherp formuleren van de leervragen en het onderzoeken van de vraag achter de vraag, kom je tot nieuwe kennis. Het is belangrijk om met elkaar goed na te denken over wat de uitkomsten van activiteiten moeten zijn en wie daar baat bij hebben. Oefen het stellen van kritische onderzoeksvragen, waarbij je ook het handelen van mensen onder de loep neemt. Samen onderzoek doen naar de praktijk moet betekenen dat je 'dicht op de huid' zit en opbouwend kritisch durft te zijn naar elkaar.



### 3. Werk expliciet aan vraagarticulatie om tot doelgerichte actie te kunnen komen

Door in de bijeenkomsten ruimte in te lassen voor het expliciteren en verder verkennen van de eigen onderzoeks- en ontwikkelvragen, herkennen deelnemers elkaars praktijk en zijn zij eerder bereid om met elkaar en voor elkaar een klus aan te pakken. Doelgericht en resultaatgericht handelen zijn daarvan dan een resultaat. Geef ruimte aan ontwikkel- en leerprocessen die zich spontaan voordoen. Herken ze en reflecteer erop. Vaak is een inzicht dat 'zomaar' verworven wordt in een netwerk voor een deelnemer veel waardevoller dan de hele bedoelde opbrengst van het netwerk.

Gebruik werkvormen als visitatie en schoolbezoeken, minisymposia en leerlingbesprekingen om het leren spannend en concreet te maken en om het onderzoek te kunnen laten landen in de praktijk.



### 4. Werk samen

Ga uit van samenwerkend leren, samenwerkend onderzoeken, teamwerk en samen besluiten nemen. Maar werk ook aan het bevorderen van samenwerking door het oefenen van spannende situaties, conflicthantering, intervisie en coaching. Neem hierin de individuele ontwikkelvragen van deelnemers zeer serieus. Hoewel mensen al jarenlang kunnen hebben samengewerkt, wil dat niet zeggen dat die samenwerking altijd effectief is geweest of heeft geleid tot meer dan alleen een goede taakverdeling. Ook het vertrouwen doet ertoe: als mensen elkaar en elkaars kwaliteiten beter kennen, durven ze meer aan een ander over te laten, meer met elkaar te delen en ook meer aan elkaar te vragen.



## 5. Ga uit van de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van deelnemers

Vraagarticulatie en samen leren gaat uit van een intrinsieke betrokkenheid, van een bereidheid om mee te doen. Deelnemers die betrokken zijn, geven en nemen, voelen eigenaarschap en autonomie. Zij haken niet snel af. Daarom mag je het leren af en toe ook spannend laten zijn. Sterker nog, als een betrokken deelnemer persoonlijk geraakt wordt in zijn leren, werkt dat versterkend voor zijn gevoel van persoonlijk meesterschap.



## 6. Maak goed gebruik van leiderschap

Als begeleider van het leren van de deelnemers heb je een taak in het op gang brengen van deze leerprocessen. De netwerkcoördinator en moderator hebben een belangrijke rol in het organiseren en faciliteren van het netwerk. Maar ook zonder hen zouden de bijeenkomsten van het netwerk moeten kunnen doorgaan. Dat vraagt om gedeeld leiderschap en om het versterken van de potentie en kwaliteit van het netwerk. Wat in de Engelstalige literatuur zo mooi *capacity building* genoemd wordt, heet bij ons vaak het versterken van het beleidvoerend vermogen van de school, de professionele leergemeenschap of het netwerk: meer mensen zijn dan in staat om met de doelen voor ogen de juiste keuzes te maken en besluiten te nemen, op grond van eigenaarschap en kwaliteiten. Een netwerkcoördinator geeft leiding aan de leerprocessen van de deelnemers, die daardoor een betere bijdrage kunnen doen aan het geheel. Het leiderschap en het type organisatie dat past bij netwerklernen is transformationeel: gericht op betekenisverlening en zingeving van het werk, inspirerend voor medewerkers en bedoeld om mensen in hun werk te ondersteunen.

# 4. ONDERZOEKENDE NETWERKEN IN DE PRAKTIJK

In dit hoofdstuk beschrijven we welke aandacht er op dit moment is voor onderzoekende netwerken en gaan we in op de manieren waarop nieuwe vormen van lerende netwerken en professionele praktijkplatforms kunnen worden opgestart. Deze nieuwe vormen vragen om nieuwe implementatiewijzen.

## Onderzoek naar netwerkleren en professionaliseren

In Nederland kennen we nog geen lange onderzoekstraditie naar het werken in professionele leergemeenschappen en netwerken. Wij baseren ons daarom meestal op de internationale resultaten. In 2005 brachten Jules Pieters en Bregje de Vries een voorstudie uit naar de rol van kennisgemeenschappen in de kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld. Zij richtten zich hierbij op alle vormen van kennisgemeenschappen, waaronder ook netwerken.

In 2011 verschenen nog wat nieuwere publicaties over de effectiviteit van netwerken, zoals die van de Expeditie Durven, Delen, Doen (Odenthal, 2011), waarin is onderzocht hoe kennisnetwerken werden gevormd in een innovatieproject. Interessant is daarin ook het onderzoek naar motieven van scholen om niet voor kennisnetwerken te kiezen, ook al waren zij wel bereid om hun ervaringen met andere scholen te delen.

Sinds 2012 is er een leerstoel Netwerkleren in de sociale ruimte bij het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit. Hoogleraar Maarten de Laat schrijft in de programmabeschrijving van het RdMC op die site: '(...) concluderen we dat participatie in netwerken een belangrijk onderdeel vormt van duurzame professionele ontwikkeling. Meerdere onderzoeken laten zien dat professionalisering zich namelijk niet in een sociaal isolement voltrekt. Leraren zijn erbij gebaat om zich in diverse samenwerkingsverbanden te ontwikkelen.'

Wat interessant is, is dat het onderzoek naar digitale en online netwerken nu steeds vaker het onderzoek naar de fysieke netwerken kruist. Zo ontstaan nieuwe inzichten over het leren van de leraar. Naar de effecten ervan op het leren van leerlingen is in Nederland ook nog niet veel onderzoek gedaan. In Canada en Engeland was het verbeteren van leerlingresultaten juist een aanleiding om grootschalig te starten met scholennetwerken. Hoewel de resultaten niet helemaal goed vergelijkbaar zijn, kan toch gezegd worden dat het waarschijnlijk is dat scholen die actief deelnemen aan lerende



netwerken, ook een effect daarvan terugzien op het leren van hun leerlingen. Dat hangt vooral samen met de bedoelingen van die netwerken: als het leren van leerlingen (en hun resultaten) de beoogde opbrengst zijn van het netwerk, dan zijn er goede redenen om aan te nemen dat de deelnemers een gedeeld doel voor ogen hebben. Ze moeten zich dat dan wel realiseren. Zo hebben we in Nederland bijvoorbeeld positieve resultaten met twinning-projecten met zwakke scholen en van de netwerken van de rekenverbetertrajecten.

## Voorbeelden van bestaande lerende en onderzoekende gemeenschappen

### Kenniskringen van lectoraten

Sinds 2001 zijn er lectoraten bij hogescholen. Deze waren in eerste instantie bedoeld om de docenten in het hoger onderwijs verder te professionaliseren en hen 'in staat te stellen als innovatieve professionals via eigen onderzoek een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling van de beroepspraktijk, de vernieuwing van het curriculum en het vergroten van de onderzoeksvaardigheden van studenten' (Eindevaluatie Stichting Kennisontwikkeling HBO, 2008). Rondom de lectoren werden kenniskringen opgezet die een brug sloegen tussen academisch onderzoek en de praktijk. Door het verbinden van onderzoeksvragen van (netwerken van) scholen en van jonge onderzoekers van de hogescholen, is het in een aantal gevallen goed gelukt om onderzoek en onderwijs op elkaar af te stemmen en zo samen met scholen onderzoekstrajecten op te zetten.

### De bestuursacademie

Om professionalisering en vraagarticulatie op gang te brengen, zijn schoolbesturen in de afgelopen jaren zelf begonnen met het inrichten van een bestuursacademie. Hiermee wordt meestal bedoeld dat cursussen centraal worden ingekocht, of dat werknemers van scholen (cursus)activiteiten verzorgen voor andere scholen. Wat daaraan zo succesvol is, is dat leraren van de 'school om de hoek' antwoorden hebben op de vragen die leven. Dat is vaak praktisch gerichte informatie die goed in de context past. Bovendien levert het laten geven van presentaties de school die ze aanbiedt ook een professionaliseringslag op. Daar wordt helder welke kwaliteiten leraren in huis hebben en ook vergroot en verdiept iemand die een training geeft zijn kennis over het desbetreffende onderwerp.

In onze ervaring transformeert ook een bestuursacademie zich volgens verschillende fasen:

1. vraag en aanbod: goede leerkrachten en opvallende IB'ers bieden cursussen aan, individuele leerkrachten nemen af
2. vraaggericht aanbod: schoolteams formuleren scholingsvragen en iemand uit het netwerk biedt een scholing aan
3. samen onderzoeken: schoolteams formuleren onderzoeksvragen en gaan samen met een procesbegeleider of een specialist uit het netwerk aan de slag. Ze bieden daarbij tegelijkertijd hulp aan anderen.

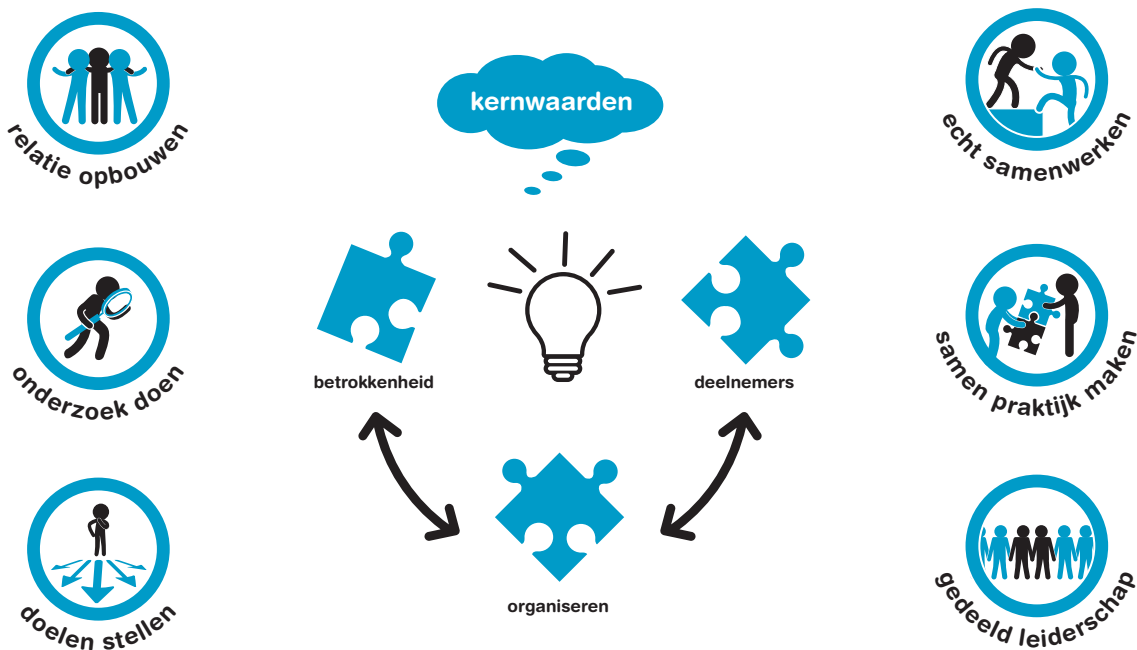
Gedurende deze transformatie veranderen ook de vragen van meer individuele scholingsbehoeften in meer strategische schoolontwikkelingsvragen. Hoe meer betrokkenen er uit alle lagen in de organisatie erin en ervan kunnen leren, hoe lerender die organisatie wordt. Of zoals Bomers (1989) het zegt: 'Hoe beter een organisatie er via het mobiliseren van de geestelijke en creatieve vermogens van haar

mensen in slaagt een collectieve hersenfunctie te ontwikkelen, hoe groter haar vermogen om met succes met veranderingen te kunnen omgaan.' De bestuursacademie is in die laatste geschetste vorm ook een lerend netwerk, waarin mensen uit alle lagen van de organisatie met en van elkaar leren.

Van de bovenscholers leidinggevend en stafmedewerkers die graag willen dat het zelf opleiden slaagt, wordt gevraagd dat zij uitvoerige gesprekken met leidinggevend en medewerkers van de scholen voeren. Welke ontwikkelbehoeften leven er? Op grond van welke 'grote doelen'? Beter nog is het om te beginnen met een kleine groep deelnemers die er echt zin in heeft om ervaring en expertise uit te wisselen en die groep dan langzaam uit te breiden. Een vraag- en aanbodfunctie is dan een logisch vervolg op de behoefte. Ook het ondersteunen van specialistische netwerken of leergemeenschappen kan een vorm zijn van het inrichten van een bestuursacademie. Er is niet één beste vorm: academies bouwen gaat het best van binnenuit.

### Sleutelkenmerken en puzzelstukjes

Er zijn, zoals beschreven, veel manieren om de vraagarticulatie in een school of lerend netwerk te versterken. Je kunt activiteiten te benoemen die effectief zijn als je wilt beginnen, activiteiten om het gezamenlijke leerproces vol te houden en te borgen en activiteiten om de vitaliteit van de lerende groep te behouden. In de verschillende beschreven vormen herkennen we als we goed kijken en analyseren een aantal overeenkomsten. Die zien we als verschillende 'bouwstenen'. Je zou daarmee steeds weer een lerend netwerk, een platform of een professionele leergemeenschap kunnen opbouwen. We beschreven ze al in het vorige hoofdstuk. Daarnaast zijn er in elk implementatieproces 'puzzelstukjes' te herkennen, zoals mogelijke hobbels in de ontwikkeling en vraagstukken die aandacht behoeven om het proces goed te laten verlopen. Het gaat dan met name om vragen als: hoeveel deelnemers hebben we nodig om het te laten lukken?; wie organiseert wat voor activiteiten en hoe weet iedereen dat?; wat mag het kosten om online en in het echt bij elkaar te komen?



We beschrijven geen implementatieplan 'oude stijl' waarin als in een blauwdruk staat wat de eerste stap is, en de volgende, om succes te garanderen. Zo zit de wereld van dynamisch lerende netwerken niet in elkaar.

## Implementatie op twee manieren

Er zijn grofweg twee principes waarmee je netwerken kunt opzetten:

### 1. Van buiten naar binnen:

Groepen van scholen worden bij elkaar gezet omdat een overkoepelende instantie (lokale overheid, samenwerkingsverband, schoolbestuur) het samenwerken en leren wil bevorderen. Zo'n netwerk krijgt meestal een opdracht mee en kan vaak rekenen op iemand die de aansturing en coördinatie doet.

### 2. Van binnen naar buiten:


Individueen met een vergelijkbaar doel of idee vinden elkaar in een los-vastverband, vaak ondersteund door sociale netwerken online. Dit netwerk heeft meestal niet vanaf het begin een moderator of netwerkcoördinator.

Over het opzetten van het eerste type netwerken schreven we in *Leidinggeven aan Lerende Netwerken*. Nu gaan we in op het andere type netwerk. Hoe kun je ervoor zorgen dat mensen zelf een initiatief nemen? Is dat niet een omgekeerde gedachte? We laten twee implementatieplannen zien van 'type 2'-netwerkinitiatieven voor professionalisering.

## Implementatieplan professioneel platform 'Het Initiatief'

### Wat is 'Het Initiatief'?

*Het Initiatief* is een nieuwe manier van denken over professionalisering in het onderwijs. De gebruikelijke manier van nascholing organiseren wordt losgelaten, waarmee de regie voor eigen professionalisering volledig terug komt bij de leraar. Zo word je als leraar veel minder afhankelijk van anderen als je iets wilt leren. Meestal is het nu zo dat je geluk moet hebben dat je net die training aangeboden krijgt waar je ook op zit te wachten, en je loopt het risico dat de training waarvoor je je inschrijft, niet doorgaat omdat er te weinig deelnemers zijn.



autonomie, zingeving,  
meesterschap

### Gedeelde waarden

*Het Initiatief* ontleent drie basisprincipes aan de publicatie *Drive* van Daniel Pink (2009): autonomie, meesterschap en zingeving. De kracht van *Het Initiatief* is dat de leraar de regie krijgt over zijn eigen professionalisering. Hij kan voor een groot deel *autonoom* beslissen over de professionaliseringsactiviteiten die hij onderneemt. Hij hoeft niet voor iedere workshop naar zijn teamleider of schoolleider om budget te vragen. Hij is in de gelegenheid om die activiteiten te kiezen die passen bij zijn ontwikkeling van dat moment. Zijn meesterschap wordt daarmee aangesproken, ook omdat *Het Initiatief* hem in staat stelt anderen te ondersteunen met zijn eigen kennis, ervaring en expertise. Bovendien ontstaat hiermee ruimte voor waardecreatie: het samen delen en ontwikkelen van nieuwe ideeën, op basis van eigen initiatief en met gebruikmaking van de eigen expertise. Zo draag je bij aan een groter geheel en doe je recht aan de behoefte van mensen aan *zingeving*. Deelnemers aan *Het Initiatief* zijn zich bij de start niet allemaal even bewust van deze waarden, maar voelen zich er wel door aangesproken. 'Fijn, ik kan het zelf regelen.' Wat moet groeien is het begrip bij alle deelnemers dat er meer te halen valt, als je zelf ook meer inbrengt. Gaandeweg gaan deelnemers ook ontdekken hoeveel zingeving ze kunnen vinden door mee te doen.

## Energieke start



Het idee van *Het Initiatief* ontstond bij een van de APS-adviseurs, die van zijn directeur als opdracht kreeg om een *out-of-the-box*-idee voor het professionaliseren van docenten te presenteren aan zijn collega's. Deze vrije opdracht veroorzaakte een onbewust creatief proces en zo kreeg hij een ingeving voor het antwoord op de vraag terwijl hij op de motor zat op weg naar een klant. Hij begon met het verspreiden van het goede idee. Eerst bij een paar mensen in zijn naaste omgeving, toen bij collega's in dezelfde sector en daarna door een presentatie op een bedrijfsdag bij APS. Om zijn ideeën kracht bij te zetten, liet hij (op basis van de ondersteunende principes) een logo ontwerpen door een 'goede onbekende'. Via Twitter bood iemand zich 'zomaar' aan omdat het een leuke klus was en omdat hij het een uitdaging vond om dit te doen (autonomie, meesterschap en zingeving!). In dezelfde week sms'ten en twitterden hij en een paar betrokken collega's naar anderen in de organisatie die wel eens betrokken zouden kunnen worden bij dit project. De sms'jes luiden: 'Heb jij zin in een avontuur? Houd dan vrijdagmiddag vrij.' Zo ontstond een *buzz* over *Het Initiatief*, zonder dat mensen eigenlijk wisten wat het was. Op de betreffende middag bleken wel zo'n 20 APS'ers betrokken te zijn geraakt bij het prille project. De energie vloog over de tafel, ideeën over manieren van lidmaatschap werden gedeeld. Op dezelfde dag werd ook de Yammer-groep aangemaakt, zodat collega's meteen verder konden met het delen van ideeën.

## Naar de praktijk



Om *Het Initiatief* te laten werken, zijn er leden nodig. Dat zijn met name leraren die een eigen idee of opvatting hebben over de manier waarop zij aan hun professionalisering willen werken. Het zijn ook mensen die niet bang zijn voor digitale ontmoeting en voor het werken via *social media*. De eerste 50 leden (*early birds*) doen gratis mee. Op de website zijn de ontwikkelingen te volgen. Vanaf het begin is al duidelijk dat 'lidmaatschap' een ingewikkeld begrip is binnen de context van waardecreatie. Immers: iedereen die meedenkt, mag meedoen. Maar als je betalend lid bent, krijg je meer. Wat dat meer is, moet nog verder ontwikkeld worden. In elk geval is duidelijk dat wie meedoet, mee maakt, mee ontwerpt en mee uitvoert.

## Implementatie

*Het Initiatief* is bij uitstek een voorbeeld van professionele kenniscreatie door het verbinden van mensen die zich graag willen ontwikkelen. In tegenstelling tot andere kennismakelaarsites is dit geen platform waarop aanbieders en potentiële klanten elkaar proberen te vinden. Het is juist de bedoeling dat mensen die wat vragen, ook wat te bieden hebben aan anderen. Het #durftevragen-principe is hierop van toepassing. ([www.durftevragen.com](http://www.durftevragen.com))

In de komende periode wordt het vooral belangrijk om het principe breed bekend te laten worden onder leraren. Door veel mensen te laten deelnemen, ontstaat er meer activiteit, waardoor het weer interessant wordt voor deelnemers om steeds weer terug te komen op de site. Het is de bedoeling om in korte tijd van 50 naar 500 deelnemers te groeien. Deze mensen moeten zich allemaal een beetje eigenaar voelen van *Het Initiatief*. Ze bouwen er allemaal aan mee. Aan de start van *Het Initiatief* verzamelen we de vragen van de 50 eerste deelnemers.

Aan de aanbodkant verzamelen we met APS-collega's de thema's waarop kennisdeling, uitwisseling en deskundigheidsbevordering kunnen plaatsvinden. Wij inventariseren zelf activiteiten waarvan we weten dat mensen erop zouden kunnen zitten te wachten. Zo wordt helder wat het soort activiteiten is dat deelnemers kunnen verwachten, zonder het hele aanbod van tevoren 'dicht te timmeren'. Een vraaggericht aanbod, dus.

## Vraagarticulatie en initiatief



Hoewel er moderatie nodig is op het digitale platform, is er geen echte leidinggevende nodig voor een goed functionerende samenwerking. Alle deelnemers hebben hun eigen verantwoordelijkheid voor het mee organiseren van hun gewenste scholing of opleiding. Zonder eigen initiatief kan *Het Initiatief* niet werken. Als leraren een ontwikkelvraag hebben waarvoor ze nog geen bestaand aanbod kunnen vinden, of waarvoor nog geen activiteit ontworpen is, dan is het de bedoeling dat de 'probleemeigenaar' zelf op zoek gaat naar anderen die mee willen leren en ontwikkelen. Als deze groep groot genoeg is, kan APS de vraag oppakken om samen met de eigenaar en de groep een passend aanbod te creëren.

Tegelijkertijd is het heel waardevol als de leidinggevendenden van de deelnemers (de schoolleiders en schoolbestuurders) laten merken dat zij het professionaliseringsinitiatief ondersteunen en positief waarderen. Als de leidinggevende meedoet aan het netwerk, wordt het daar per definitie sterker van. De leidinggevende laat zo merken dat de medewerker het vertrouwen krijgt om zelf goede beslissingen te nemen voor wat betreft de eigen professionalisering.

## Wie je bent, doet ertoe

Als deelnemer van *Het Initiatief* ben je niet alleen werknemer bij een school. Wie je bent is belangrijk. Jouw persoonlijke profiel, je levenservaring en je *hiccups* in leerprocessen tot zover, maken dat je meesterschap verder kunt ontwikkelen en dat je herkenbaar bent voor andere deelnemers. Als je echt wilt komen tot de vragen die er voor jou toe doen, moet je ook wat van jezelf laten zien. Als de anderen weten wat voor werkwijzen bij je passen, welke voorkeursstijl van leren je hebt en wat belangrijk is voor jou, kunnen ze je ook een echt passend antwoord op je vraag geven. *Het Initiatief* organiseren dus ook echte ontmoetingen, op zowel luchtige als meer inhoudelijke manieren. En via het digitale platform zijn virtuele bijeenkomsten ook goed te organiseren.

## Gedeelde doelen en goede vragen stellen



Een lerend netwerk heeft pas echt effect op de omgeving van de lerende professional, als er gezamenlijke, gedeelde doelen zijn geformuleerd door de deelnemers, zo blijkt uit de literatuur. Nu kunnen die doelen vooraf geformuleerd zijn ('deze groep moet over zes weken een les kunnen geven over...'), maar ze kunnen ook door deelnemers zelf geformuleerd worden. Een doelformulering is pas goed als die het nieuwe handelen herkenbaar in de praktijk beschrijft. Want alleen dan verandert er door scholing ook echt iets aan de onderwijspraktijk. Zonder gedeeld doel blijft een platform of netwerk een bijenkorf van individuele deelnemers. Je moet ook met elkaar successen kunnen vieren. Daarom is *Het Initiatief* meer dan de #dtv timeline op Twitter.com.

Gebleken is dat het in 'gewone' schoolteams ingewikkeld is om tot goede vragen te komen voor scholing. Door nu bij de praktijk te beginnen van gemotiveerde leraren, en daar eerst op te reflecteren, kom je dichterbij de werkelijke vragen. Als iemand dan graag 'betere woordenschatlessen' wil geven, gaan collega's in *Het Initiatief* eerst doorvragen en met de inbrenger van de vraag verkennen waarom dit een vraag is voor jou (en hoe dat aansluit bij wat je al wel weet en kunt). Daarna kan de benodigde professionalisering (door andere deelnemers) preciezer worden vormgegeven. Je krijgt dus echt het antwoord op je vraag, en geen 'algemene introductie cursus woordenschat'.

## 'Early birds' en een gezamenlijke start

Door een *buzz* te starten via Twitter en andere digitale media, beginnen *early birds* al over *Het Initiatief* te praten voordat het zelfs maar begonnen is. Langzaam wordt duidelijk wat *Het Initiatief* eigenlijk inhoudt en wat het de deelnemers voor mogelijkheden biedt. Door daarover mee te praten 'vult' het concept zich nog verder. Nadat zich ongeveer 50 mensen hebben aangemeld, is er een gezamenlijke start. Met een feestelijke opening begint *Het Initiatief* met ontmoeting, delen van kwaliteiten en leren van en met elkaar!



## Het Innovatieplatform Onderwijs Anders NU

### Wat is het Innovatieplatform Onderwijs Anders NU?

Het Innovatieplatform is een nieuwe fysieke en virtuele ontmoetingsplaats voor professionals in scholen met een 'ander' onderwijsconcept. Dat zijn in veel gevallen scholen die geïnspireerd zijn door de traditionele vernieuwingsbewegingen als Montessori, Jenaplan, Dalton, maar het kunnen ook 'nieuwe' vernieuwingsconcepten zijn als ontwikkelingsgericht onderwijs, ervaringsgericht onderwijs, natuurlijk leren of atelieronderwijs.

Het Innovatieplatform biedt ruimte om met elkaar in gesprek te gaan over dagelijkse kwesties, om achtergronden te zoeken van verschillende concepten, om samen onderzoek te doen naar nieuwe ontwikkelvragen en om op de hoogte te blijven van de meest actuele ontwikkelingen op het gebied van Onderwijs Anders.



kernwaarden

### Uitgangspunten en principes

1. we zijn er voor de innovatieve school
2. pedagogiek, didactiek en mathetiek gaan hand in hand
3. goed onderwijs werkt aan: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming
4. we richten ons op ontwikkeling, onderzoek en het delen van kennis
5. de school is sterk verbonden met de omringende en toekomstige samenleving

Het Innovatieplatform Onderwijs Anders NU is een praktijkplatform. Dat wil zeggen dat er wel een ideëel, maar geen politiek doel wordt nagestreefd. Belangenbehartiging vindt plaats via conceptverenigingen en schoolbesturen van scholen. Wel is het een 'thuis' voor leerkrachten die op zoek zijn naar goede ideeën voor hun thema of het wereldatelier. Je kunt er zonder al te veel uit te leggen vragen stellen aan anderen die met hetzelfde bijtje hakken.

Het platform werkt samen met alle partners die het ‘andere’ onderwijs een warm hart toedragen. Organisaties die net als APS hun brood verdienen met onderwijsadvies, kunnen een plek krijgen op het digitale platform, net als de conceptverenigingen. Het Innovatieplatform is van zichzelf.

## Van solostart naar groepsinitiatief

Een van de APS-adviseurs had al een tijdje lopen broeden op een plannetje om de R&D-mogelijkheden voor Onderwijs Anders-scholen te versterken tot ze bedacht dat het handig zou zijn als conceptscholen zich zouden verbinden op één plek, in plaats van verspreid te zijn over verschillende conceptverenigingen en schoolbesturen. Immers, deze scholen hebben voor een groot deel overeenkomstige vragen. De inspectierapportage, de manieren van leerlingen toetsen en volgen, de wijze waarop kinderen mede-eigenaar zijn van hun leerprocessen, het zijn onderwerpen waar zowel de Jenaplanschool als de atelierschool mee worstelen. Deze adviseur legde haar plannen voor aan de Onderwijs Anders-groep bij APS, collega-adviseurs. Ze begon meteen haar plannen vorm te geven: er zou een digitaal platform kunnen komen waarop mensen elkaar digitaal zouden kunnen vinden. Zo’n digitale werkplaats zou de plek kunnen worden voor praktijkuitwisseling, kennisontwikkeling en het verbreden en verdiepen van de praktijk. Als de koepel van conceptverenigingen zou aansluiten, zouden er meteen veel scholen gebruik van kunnen maken! Haar ideeën voor de vormgeving ervan volgden elkaar snel op. Dat was het moment voor het verbreden en vergroten van de betrokken groep collega’s. Er was geld nodig om een digitaal platform te kunnen bouwen en om een conferentie te organiseren. Dat betekende dus ook een investering van de APS-directie, die eigen ideeën had over inhoud, mogelijke opbrengsten en het ‘verdienmodel’.



## Leden



Scholen die lid zijn betalen voor moderatie en onderhoud van het platform, voor gezamenlijk onderzoek doen en voor een ‘gefilterde’ werkomgeving waar als het ware die informatie naar je toe komt die je nodig hebt. Ook biedt het Innovatieplatform digitale werkruimte (de Werkplaats) waarin kleine professionaliseringsplannen kunnen worden opgepakt en uitgewerkt. Het Innovatieplatform heeft ook een ‘makelfunctie’: mensen met vergelijkbare vragen worden aan elkaar en aan experts gekoppeld die aan het platform verbonden zijn. Leden zijn ook medeauteur op het platform: hun producten zijn zichtbaar en bruikbaar voor anderen, waardoor een kennisbank ontstaat voor dit type onderwijs.

## Implementatie

Het Innovatieplatform Onderwijs Anders start met een conferentie, die jaarlijks wordt herhaald. Daar is ruimte voor fysieke ontmoeting van alle mensen die werken in en om scholen met andere onderwijsconcepten, zoals onderwijsadviseurs (van allerlei verschillende organisaties), leraren, schoolleiders, bestuurders, beleidsmakers en politici. Het verbindende thema: goed onderwijs in een cultuur van meten. De bijeenkomst van de onderwijsadviseurs wordt vormgegeven volgens het principe van een ‘Tweet up’: tijd, plaats en thema worden genoemd, de inhoud wordt grotendeels gezamenlijk bepaald. De middagbijeenkomst van de scholen heeft meer het karakter van een haal- en brengbijeenkomst: er zijn presentaties van scholen voor andere scholen en veel van de deelnemers komen zowel vragen stellen als beantwoorden. De avond lijkt meer op een rondetafel dialoog: bestuurders, beleidsmakers en politici gaan in gesprek over wie nu de school de maat neemt.



## Vraagarticulatie en vertrouwen

Alleen als je vragen durft te stellen, kan een ander die beantwoorden. Dat betekent dus dat scholen die mee willen doen zich moeten willen blootstellen aan de blik van buiten. Dat vraagt om vertrouwen in de anderen. Nu is het wel zo dat die anderen vergelijkbare ervaringen opdoen in de context van hun school. Leraren moeten uitleggen wat hun onderwijsconcept inhoudt, schoolleiders voeren pittige gesprekken met hun schoolbestuurders en met de inspectie, stafmedewerkers moeten moeite doen om gemeentelijke overheden ervan te overtuigen dat er voor die specifieke scholen iets anders nodig is, onderwijsadviseurs zijn gedreven en vaak idealistisch en moeten zich verhouden tot wat 'gangbaar' en goed gevonden wordt... Het Innovatieplatform Onderwijs Anders NU staat of valt bij het onderlinge vertrouwen. Daar besteden we dus aandacht aan.

## Gedeelde doelen en samenwerken



De principes van dit Innovatieplatform zijn zeer richtinggevend voor de doelen die de deelnemers zichzelf stellen. De initiatiefnemers van het platform zullen in het begin nog mee helpen richting te geven aan de doelen van het netwerk en aan de samenwerking tussen de verschillende deelnemers. Maar naarmate er meer activiteit op het platform zichtbaar wordt, wordt de sturing minder. Samenwerken in het platform betekent ook samenwerking van de platformleden met allerlei andere initiatieven die nationaal en internationaal ontstaan om het andere onderwijs te bevorderen.



# 5. SAMENVATTING EN DISCUSSIE

**Deze brochure schreven we in opdracht van het Ministerie van OCW binnen het LPC-overgangsproject 'Het bevorderen van vraagarticulatie'. Het begrip is in opmars en vraagt om verdere verdieping en uitwerking in de praktijk. Dit deel van het onderzoek richtte zich met name op de manier waarop lerende netwerken kunnen bijdragen aan vraagarticulatie, en andersom: hoe het versterken van de vraagarticulatie kan bijdragen aan het leren van netwerken.**

We betoogden dat vraagarticulatie de lerende cultuur van de schoolorganisatie versterkt en definieerden vraagarticulatie als een proces van waarnemen en begrijpen, kenniscreatie en het vertalen van die nieuwe kennis in actie. Netwerken kunnen aanjagers zijn van dat proces, als er tenminste expliciet aandacht is voor het leren van de deelnemers en voor het samen onderzoeken en praktijk maken van die deelnemers. Dat is geen vanzelfsprekendheid en er zijn daarom activiteiten en interventies nodig in netwerken om deze lerend te maken en te houden. Dan kunnen netwerken zich ontwikkelen tot dynamische professionele leergemeenschappen, die drijven op motivatie, eigenaarschap en inbreng van leraren en scholen. We stonden langer stil bij de sleutelkenmerken van goed functionerende lerende netwerken, om nog meer grip te krijgen op het proces van vraagarticulatie. Het gaat om zes kenmerken:

1. formuleer een gemeenschappelijk (verbeter)doel
2. versterk de reflectieve, onderzoekende cultuur
3. werk expliciet aan vraagarticulatie om tot doelgerichte actie te kunnen komen
4. werk samen
5. ga uit van de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van deelnemers
6. maak goed gebruik van leiderschap

Daarna pasten we deze sleutelkenmerken toe op de praktijk. Door te kijken naar bestaande en net opgerichte netwerken en professionele leergemeenschappen werd duidelijk hoe deze kenmerken als bouwstenen te beschouwen zijn en niet als een blauwdruk voor 'het ideale netwerk'. We beschreven vervolgens twee invoeringstrajecten van het 'type 2'-netwerk en vertelden daarbij ook over de hobbels die we onderweg tegenkwamen en puzzelstukjes die we op de juiste plaats moesten zien te leggen.

Nu we dit denkproces ook voor onszelf doorlopen hebben, is het tijd voor kritische reflectie. We weten al geruime tijd op welke manier we lerende netwerken kunnen inrichten en hoe we in het slop geraakte netwerken kunnen revitaliseren. Maar we hebben werk te doen op het gebied van

bewustwording. Professionals die niet weten hoe dynamisch en lerend hun netwerk zou kunnen zijn, stellen daarover geen vragen. Veel potentiële situaties waarin geleerd kan worden, zijn nog 'leeg'. De mensen die om de werkvloer heen actief zijn (schoolleiders, adviseurs, beleidsmakers, bestuur), zien vaak wel dat er iets nodig is om in beweging te komen. Aan ons nu de vraag wat wij eraan gaan doen om het hele veld van leraar, school en schoolorganisatie te laten voelen dat er 'meer is' en dat er 'meer kan'. 'Vragen om meer' dus.

Ook moeten we kritisch blijven kijken naar ons eigen handelen. Adviseurs die initiatieven ontplooiën om mensen in scholen te activeren, zijn per definitie 'verdacht'. Het is de kunst om het lontje te ontsteken en dan weer weg te zijn. Het vuur moet in de scholen en scholennetwerken aangewakkerd worden door de mensen zelf. Dat vraagt om een stapje terug doen en niet meteen in actie te komen, ook niet als er aantrekkelijke begeleidingsvragen gesteld worden. Om de vraagarticulatie van een ander te bevorderen, mag je de antwoorden niet al klaar hebben. Het is voor iedereen in deze nieuwe lerende ontmoetingen zoeken naar een nieuwe balans. We wensen iedereen met een leervraag daarom veel succes.

# Literatuur

- Boer, B. de e.a. (2011) *Vraagarticulatie in de kinderschoenen*. CPS
- Bolhuis, S., P. Leenheer & G. van Luin (2009) *Dat zoeken we zelf wel uit*. Over onderzoek in de school door docenten, teamleiders en (midden-)management. Mesofocus 73
- Bomers, G. (1989) *De lerende organisatie*. Nijenrode, Universiteit voor Bedrijfskunde, Breukelen
- Coenders, M. & M. de Laat (2010) *Netwerkleren in het onderwijs: professionalisering in de praktijk*. Mesofocus 78
- CPS (2006) *Lerend veranderen*. Handreikingen voor scholen op weg naar een lerende school. CPS, Amersfoort. Onderdeel Bouwstenen voor een lerende organisatie. Scan, p. 1 t/m 6
- Crandall, D. & L. Stoll (2005) *Networking for Learning: A Learning Tool to Support Primary School Collaboration*. London: Innovation Unit, DfES and NCS
- Earl, L. et al (2006) *How Networked Learning Communities Work*. Volume 1 – The Report Aporia Consulting Ltd. Via <http://networkedlearning.ncsl.org.uk>
- Earl, L. & S. Katz (2007) *Facilitator's Guide to Leading Schools in a Data Rich World, Harnessing data for school improvement*. London: Sage Publications
- Hooijer, J. (2009) *Scan haalbaarheid netwerkleren*. Interne publicatie RdMC/OU
- Koning, H. de & N. Mertens (2010) *Linken om te Leren – een simulatie over leren in professionele netwerken*. APS
- Koning, H. de (2011) *Literatuurreview De Onderzoekende Leraar* Interne publicatie. APS
- Kroon, H. Tordoir, A. en Vermeulen, D. (2010) *Model Actieonderzoek*, APS
- Laat, M. de (2012) *Sociaal leren: netwerkleren in de sociale ruimte*. Via [www.open.ou.nl](http://www.open.ou.nl)  
Maarschalkerweerd, A. (2009) *Ho, stop, eerst nadenken*. APS, Utrecht

- Martens, R. (2010) *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Via [www.lerenvandocenten.nl](http://www.lerenvandocenten.nl)
- Mertens, N. (2010) *Netwerkscan Lerende ib-netwerken*. Interne publicatie APS
- Mertens, N. (2011) *Leidinggeven aan Lerende Netwerken*. APS
- Njoo, R., M.C. Robijns, & . E. van Vliet (2012). *Vraagarticulatie, een verkenning van literatuur en onderwijspraktijk*. APS
- Odenthal, L. e.a. (2011) *Kennisnetwerken. Over de mogelijkheden en beperkingen van kennisnetwerken*. Publicatie in het kader van het Innovatieproject van de VO-Raad.
- Pieters, J. & B. de Vries (2005) *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld: Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Universiteit Twente/NWO
- Pink, D. (2009) *Drive. The Surprising Truth about What Motivates Us*. Penguin Group, USA
- Robijns, M. e.a. (2012) Rapportage Vraagarticulatie. Interne publicatie APS
- Senge, P. (2001) *Lerende Scholen*. Het Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing. Nederlandse vertaling: Academic Service, Schoonhoven
- Stichting Kennisontwikkeling HBO (2008) *Lectoraten in het hoger beroepsonderwijs 2001-2008: eindevaluatie van de Stichting Kennisontwikkeling hbo*. Via [www.skohbo.nl](http://www.skohbo.nl)
- Stoll, L., J. Halbert & L. Kaser Deepening Learning in School-to-School Networks For publication in Day, C. (ed - moet nog verschijnen) *International Handbook on Teacher and School Development*. London: Routledge