



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Waar(de) voor het geld.

Beleid en Bestuur Beschouwing

Hooge, E.H.

Publication date

2018

Document Version

Final published version

Published in

De Nieuwe Meso

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Hooge, E. H. (2018). Waar(de) voor het geld. *Beleid en Bestuur Beschouwing*. *De Nieuwe Meso*, 5(2), 16-17.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

DNVM

DE
NIEUWE
MESO

vakblad over onderwijs en leiderschap



MAGAZINE

- Onderwijs geschiedenis
- Op zoek naar evidentie
- Werkplaats onderwijs onderzoek
- De koepelstichting in het onderwijs

FOCUS OP

**ONDERZOEKSCULTUUR
IN SCHOOL EN DE ROL VAN
DE SCHOOLLEIDER**



WIL JIJ JE ONTWIKKELEN ALS SCHOOLLEIDER?

Je bent leidinggevende in het onderwijs en je wilt je ontwikkelen? Kennis opdoen en tegelijkertijd praktische vaardigheden verwerven? En bovenal werken aan je persoonlijk leiderschap? Volg dan onze opleidingen, zoals:

- Basis- of Vakbekwaam Schoolleider
- Middenmanagement
- Master Integraal Leiderschap of Master of Educational Management

De inschrijving voor 2018/2019 is nu geopend!

Daarnaast verzorgen we ook programma's op maat om het collectieve leiderschap binnen jouw school te versterken.


geaccrediteerde opleiding


Schoolleidersregister PO
herregistratie

WWW.NSO-CNA.NL

020 - 568 20 30

NSO-CNA Leiderschapsacademie is een samenwerkingsverband van 5 universiteiten en richt zich exclusief op opleidingen voor leidinggevendenden in het onderwijs.



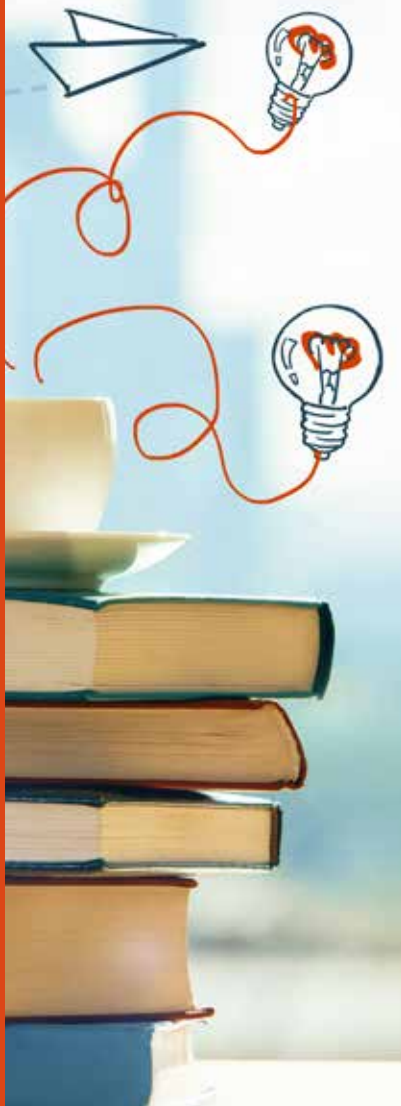
REDACTIONEEL

In onderwijskringen lopen de gemoederen gemakkelijk hoog op. Voor- of tegenstanders van een bepaalde methode of (een) vernieuwing staan al gauw tegenover elkaar: dit kan niets worden of het kan nooit werken. Tot een goede dialoog komt het zelden: daarvoor zijn de verwijten die over en weer gaan te heftig. Vooral op de sociale media gaat het er weinig genuanceerd aan toe: andersdenkenden worden verketterd, de eigen mening wordt als zaligmakend gezien. De geschiedenis van het onderwijs, waarover Pieter Leenheer in dit nummer beschouwt naar aanleiding het recente boek van Piet de Rooy daarover, staat vol van onderwijscontroverses. Een zo'n controverse ontstond destijds rond het onderzoek dat werd gedaan naar de kenmerken van de effectieve school. Toen duidelijk werd dat scholen met vergelijkbare populaties kunnen verschillen in leerlingresultaten, zetten onderzoekers de zoektocht in naar factoren waarmee die verschillen konden worden verklaard. Die zogenaamde effectieve-scholenbeweging nam een grote vlucht, in bepaalde wetenschappelijke kringen werd de gevolgde onderzoeksmethodiek die op natuurwetenschappelijke leest was geschoeid, heilig verklaard. Tegelijkertijd was er een groeiende groep onderwijzers die er niets van moest hebben: de nadruk op meetbaarheid en effectiviteit zou ten koste gaan van vernieuwing en ook niet passen bij de pedagogische setting van scholen. De ironie wil dat er behoorlijk wat valt af te dingen op de uitkomsten van de effectieve-scholenbeweging, zoals Roger Standaert in zijn artikel *Op zoek naar evidentie* in dit nummer van DNM laat zien. Aanleiding voor dat artikel

is het boek *Educational effectiveness and ineffectiveness* van Jaap Scheerens (2016), toch jarenlang een internationaal boegbeeld van de effectieve-scholenbeweging. Na lezing ervan concludeert Standaert dat er geen vaste recepten zijn, in weerwil van wat de effectieve-scholenonderzoekers destijds beweerden: wat wel of niet werkt hangt in hoge mate af van de specifieke context. Die conclusie betekent niet dat er geen onderzoek nodig is, maar dat er onderzoek in specifieke contexten nodig is, bij voorkeur door wetenschappers en leraren samen. De werkplaatsen onderwijsonderzoek, waarover Gea Spaans en Pieter Leenheer in dit nummer berichten, zijn in dit verband een veelbelovend initiatief van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en de PO-Raad. Mede dankzij diezelfde NRO vond in de afgelopen jaren *Kennisbenutting in Onderzoekende Scholen* plaats, een project gericht op het ontwikkelen van een onderzoekscultuur in scholen. Ook in dit project werd het in de eigen schoolcontext doen van onderzoek c.q. van onderzoeksmatig werken ondersteund. In het focusdeel krijgen Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmersmans volop de gelegenheid om dit mooie project uitvoerig te belichten. Ze gaan niet alleen in op de opbrengsten, maar bieden ook praktijkvoorbeelden en voorbeelden van instrumenten die in dat project zijn ontwikkeld. Daarmee biedt het focusdeel voldoende handvatten om in de eigen context te onderzoeken wat werkt en op die manier weg te blijven van weinig vruchtbare controverses.

De redactie

INHOUD MAGAZINE



Verwaarloosd verleden

Pieter Leenheer 8

Piet de Rooys onlangs verschenen *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* vormde voor Pieter Leenheer aanleiding tot een beschouwing over het nut van onderwijs-geschiedenis voor leraren en leraren-in-opleiding.

Op zoek naar evidentie

Roger Standaert 16

Vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw zetten onderzoekers binnen de effectieve-schoolbeweging massaal in op het zoeken naar verbanden tussen beïnvloedende factoren en schoolresultaten. Heeft dit de Heilige Graal opgeleverd waarnaar zij op zoek waren? Roger Standaert beschrijft de geschiedenis van de effectieve-schoolbeweging, die hij afsluit met een aantal reserves van Jaap Scheerens, een van de pioniers van die beweging.

Het starten van een werkplaats onderwijsonderzoek

Pieter Leenheer en Gea Spaans 24

In september 2016 startten op initiatief van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en de PO-Raad een drietal werkplaatsen onderwijsonderzoek, in de veronderstelling dat die een goede bedding vormen voor de koppeling van onderwijsonderzoek en -praktijk. Met vertegenwoordigers van een daarvan – POINT, Passend Onderwijs voor Ieder Nieuw Talent – blikten Pieter Leenheer en Gea Spaans terug.



De koepelstichting in het onderwijs

Jochem Streefkerk en Frans Hoogendijk..... 37

Nauwe samenwerking tussen uiteenlopende onderwijsorganisaties hoeft niet altijd tot fusie te leiden.

De koepelstichting kan, aldus onderwijsjuristen Jochem Streefkerk en Frans Hoogendijk, ook goede diensten (blijven) bewijzen. Mits weloverwogen opgezet uiteraard.

rubrieken

Bestuur Beleid <i>Beschouwing</i>	14
Hoe zit het met uw	22
Onderzoek	30
Boeken.....	32
Buitenland.....	43

INHOUD

FOCUS OP

ONDERZOEKSCULTUUR IN SCHOOL EN DE ROL VAN DE SCHOOLLEIDER



1

Introductie

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 48

1. Onderzoekscultuur in school

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 52

Samen onderzoek doen kan een belangrijk middel zijn om meer duurzaam en onderzoeksmatig te werken aan onderwijsverbetering. Dit kan via twee functies van onderzoek: de feedbackfunctie en de dialoogfunctie. De feedbackfunctie houdt in dat de onderzoeksresultaten tot onderwijsverbeteringen leiden. De dialoogfunctie betekent dat het onderzoeksproces leidt tot inhoudelijke gesprekken en versterking van de onderzoekende houding van leraren.



2

2. Werken aan de onderzoekscultuur

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 62

Schoolleiders kunnen verschillende interventies doen om de onderzoekscultuur te bevorderen, afhankelijk van de fase van ontwikkeling van de school, de persoon van de schoolleider, de manier van werken in de school en de ambities en prioriteiten.



3

3. Feedbackfunctie en dialoogfunctie in de werkgroepen

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 72

Werkgroepen die op een onderzoeksmatige manier tot onderbouwde voorstellen voor onderwijsverbetering komen, vormen de ruggengraat van de onderzoekscultuur. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de wijze waarop deze werkgroepen aan de feedbackfunctie en dialoogfunctie van onderzoek werken.



4

4. Onderzoekende houding van leraren

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 80

Een onderzoekende houding wordt gezien als een belangrijke sleutel voor onderwijsverbetering en professionalisering van leraren. Leraren met een onderzoekende houding werken planmatig en systematisch, maken gebruik van gegevens en literatuur en zijn gericht op leren van en met collega's. Dit hoofdstuk geeft informatie en tools waarmee de onderzoekende houding in een team in kaart gebracht kan worden en worden bevorderd.



5

5. Gebruik van literatuur

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 90

Het gebruik van literatuur is belangrijk voor het maken van onderbouwde keuzes voor onderwijsverbetering en -vernieuwing. Dit is echter niet zo eenvoudig. De webtool Onderwijs met Kennis is bedoeld om leraren in het basis- en voortgezet onderwijs en mbo hierbij te ondersteunen.



6

6. De rol van besturen bij het bevorderen van een onderzoekscultuur

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 98

Schoolleiders vervullen een cruciale rol bij het realiseren van een onderzoekscultuur. Van hen wordt verwacht dat zij hiertoe verschillende interventies plegen, zowel in de organisatie, als in de cultuur, en een belangrijke voorbeeldrol en verbindende rol spelen. Schoolleiders pakken deze rol niet vanzelfsprekend op. Het bestuur heeft een belangrijke taak bij het initiëren van een visie op bestuursniveau gericht op duurzaam, onderzoeksmatig innoveren en het ondersteunen van schoolleiders bij het ontwikkelen van een onderzoekscultuur.

Literatuur

zie <https://bit.ly/2GCS29f>

Pieter Leenheer

Pieter Leenheer is redacteur van DNM. E-mail: pieter.leenheer@planet.nl.

Waarom kennis van de
onderwijsgeschiedenis nuttig is

Verwaarloosd verleden

Piet de Rooy's onlangs verschenen Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland vormde voor Pieter Leenheer aanleiding tot een beschouwing over het nut van onderwijsgeschiedenis voor leraren en leraren-in-opleiding.



Het Orakel van Ljouwert, oftewel Hans Wiegel, gaat een apodictische uitspraak niet graag uit de weg. Naar aanleiding van het recente inspectierapport met alarmerende berichten over de staat van ons onderwijs merkte hij in zijn Telegraafcolumn van 20 april jl. op: "De kwaliteit van ons onderwijs daalt al zo'n twintig jaar." En volgens Wiegel zit hem dat, anders dan bijvoorbeeld de voorzitter van de PO-Raad zegt, niet in het

feit dat de werkdruk te hoog is en de klassen te vol zijn, maar eenvoudigweg in het feit dat de leraren geen kwaliteit hebben. En dat was vroeger – eind veertiger, begin vijftiger jaren – wel beter.

In elk geval op Wiegels eigen oude basisschool, de Potgieterschool in Amsterdam-West: "Daar werd klassikaal onderwijs gegeven in rekenen, lezen, Nederlandse taal, aardrijkskunde, biologie, geschiedenis en gymnastiek. Dat was het. Het was een school met vijftig kinderen in de klas en geen directeur, maar een hoofdonderwijzer, die zelf les gaf aan de zesde klas (nu groep acht). Gewaardeerd en gerespecteerd. Het was een fijne school met juffen en meesters die hun vak verstonden en voor elke leerling aandacht hadden. Die achterblijvers extra hielpen en de pienterste leerlingen extra werk gaven, omdat ze zich anders zouden vervelen. De inzet was hoog, de aandacht voor de kinderen groot, er werd niet gestaakt. (...) Hoezo de werkdruk, hoezo volle klassen, hoezo minder tijd voor extra aandacht aan de kinderen? Dat was er allemaal. Zonder geklaag en gezeur."

Het zou aardig zijn als we konden nagaan of Wiegels 49 medeleerlingen met evenveel dankbaarheid op hun schooltijd terugkijken vanwege al dat



maatwerk. Ik heb daar zo mijn twijfels bij. Het waren de nadagen van het standenonderwijs, waarin ordelijkheid, vlijt en netheid belangrijke waarden waren en het bepaald nog niet de bedoeling was dat je de juffen of meesters assertief tegemoet trad. Onder die omstandigheden zullen juist de schaarse bijzondere momenten, bijvoorbeeld dat de meester of juffrouw naast je kwam zitten om je te helpen, dierbare herinneringen nalaten. En dus bij een terugblik voor de nodige vertekening zorgen. Kortom, Wiegels generaliserend beeld van zijn lagereschooltijd is waarschijnlijk weinig meer dan heimwee naar een land dat nooit bestaan heeft.

Weerwoorden?

Een interessante vraag is hoeveel leraren Wiegel adequaat van repliek kunnen dienen. De enige reactie die ik vond, kwam eigenlijk neer op het advies je er niks van aan te trekken, en daar zit misschien wel wat in, maar sterk is anders. Het

zou me echter verbazen als de gemiddelde leraar veel verder kwam. Want in elk geval tot voor kort vormde de geschiedenis van het onderwijs geen wezenlijk onderdeel van de initiële opleiding. En dat maakt leraren geregeld weerloos in de publieke arena. Bijvoorbeeld als er weer eens zo'n *frame* opduikt dat voor de buitenwacht kennelijk heel aantrekkelijk is vanwege zijn negatieve kleuring, maar welbeschouwd niet op feiten, maar vooral op retoriek berust.

Een mooi voorbeeld is het volgende. In een interview op *Bloovi* (Verheijden, 2017) vorig jaar augustus merkt transitieprofessor Jan Rotmans op: "De wereld om ons heen verandert heftig en stormachtig en daar moet je je toe verhouden als onderwijs. Wat doen wij? Wij hebben nog een industrieel 19e-eeuws onderwijsmodel. We hebben één leraar voor de klas en die vertelt één verhaal aan dertig leerlingen. Terwijl je elke leerling een eigen leerroute zou moeten geven, gepersonali-

seerd onderwijs.” Voor velen een verleidelijk setje frames, en niet alleen voor de Maurices de Hond onder ons. Maar of de wereld echt zoveel sneller verandert dan rond bijvoorbeeld 1900, kun je na lezing van Philipp Bloms (2009) *The Vertigo Years* afvragen, evenals of inderdaad overal in elke klas een leraar het uur staat vol te praten. Maar hier gaat het me vooral om dat industriële onderwijsmodel. Die karakteristiek heeft oude papieren. Zo typeerden de schrijvers van het in 1970 verschenen *Het rode boekje voor scholieren*, in het voetspoor van tal van Reformpedagogen uit nog vroeger tijden, de school als een soort lopende-bandinstelling waarin orde, regelmaat en controleerbaarheid vooropstonden. Zonder dat met zoveel woorden te zeggen zagen de Rodeboekjeschrijvers dat als een soort complot van het bedrijfsleven en schoolbestuurders. In werkelijkheid zat het echter heel anders. Het idee voor het klassikale systeem duikt eind 18e eeuw op, als middel om de gebrekkige kwaliteit van het lager onderwijs te verbeteren. In die tijd zitten op de gemiddelde lagere school alle kinderen, onverschillig hun leeftijd en aanleg, in één klas bij elkaar, met één onderwijzer ervoor die dat zootje ongeregeld in bedwang moest zien te houden en ze ook nog eens wat moest zien te leren. Daarmee vergeleken was het klassikale systeem natuurlijk een enorme vooruitgang.

Kennisbasis

Er zijn nog wel meer gevallen te bedenken waarin het handig zou zijn als de gemiddelde leraar zijn onderwijsgeschiedenis kende, bijvoorbeeld als iemand in navolging van Pim Fortuyn weer eens opmerkt dat de middenschool het speeltje van links was (quod non: de eerste ideeën stamden uit confessionele hoek). Maar hier gaat het nu verder om de vraag hoe je leraren het nodige besef bijbrengt van hun voorgeschiedenis. Inmiddels is daartoe voor de opleidingen een kennisbasis opgesteld. In de kennisbasis voor tweedegraads leraren komt de geschiedenis van het onderwijs aan bod in paragraaf 7, *Nederlands onderwijssys-*

teem. De taal van een dergelijk document stemt zelden vrolijk, maar dat kunnen de opstellers niet helpen. Dat geldt echter minder voor de inhoud.

Eerst maar even een paar citaten:

- “Een leraar die kennis heeft van verschillende onderwijsconcepten en onderwijsvormen uit het verleden en nu, is in staat om zijn eigen visie te expliciteren en het onderwijs samen met zijn collega’s verantwoord in te richten. Bovendien levert hij, mede op basis van zijn persoonlijke en professionele kennis van schoolorganisaties en ontwikkelingsprocessen, een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van het onderwijs aan zijn leerlingen en aan de school in haar geheel.”
- “De tweedegraads bevoegde leraar is bekend met het Nederlandse onderwijsstelsel van vroeger en nu, en begrijpt op basis van dat inzicht dat het onderwijsstelsel in voortdurende ontwikkeling is. Hij is in staat om gebeurtenissen in het onderwijs te koppelen aan algemeen maatschappelijke ontwikkelingen en aan ontwikkelingen in het bedrijfsleven.”
- “De startbekwame docent leest in de krant over recente onderwijsontwikkelingen. Bijvoorbeeld over voornemens van de overheid, wensen van het bedrijfsleven en wat er op scholen gebeurt. [Hij] is in staat om positieve en negatieve standpunten over onderwijsontwikkelingen te inventariseren en te ordenen, deze te koppelen aan maatschappelijke ontwikkelingen en op basis daarvan tot een op argumenten gebaseerde eigen mening te komen.”

Even afgezien van de opmerkelijke plaats die het bedrijfsleven krijgt: onderwijsgeschiedenis is voor de opstellers kennelijk vooral een kaartenbak om je eigen visie te expliciteren en/of je mening over recente onderwijsontwikkelingen te vormen, en daarnaast helpt de kennis ervan je op een – voor mij althans – duistere manier om met je collega’s aan schoolontwikkeling te werken. Het leidt al-

lemaal ongetwijfeld tot een hoop reflectieverslagen voor het onvermijdelijke portfolio. Maar zinniger lijkt me een onderwijsgeschiedenis waarin je ziet wat mensen beweegt, welke problemen ze wilden oplossen en wat daarvan in de praktijk terechtkwam. Een geschiedenis die bovendien meer bestrijkt dan de laatste 25 jaar, zodat je leert hoe onderwijsontwikkeling verloopt; namelijk zelden of nooit zoals beoogd door beleidsmakers of deskundigen, maar lichtelijk chaotisch en desondanks, heel geleidelijk, toch wel in een bepaalde richting omdat het nu eenmaal een spiegel is van de maatschappij en gedreven wordt door mensen die onlosmakelijk met die maatschappij verbonden zijn. Geen beleidsgeschiedenis, maar een geschiedenis die laat zien wat verandert en wat constant blijft, en waarom dan wel. Maar vooral: meer iets voor werkcolleges of tutorgroepen dan voor individuele papers, laat staan multipelchoicetoetsen.

Zo opgevat is onderwijsgeschiedenis een combinatie van ideeëngeschiedenis en geschiedenis van de schoolorganisatie, tegen de achtergrond van de grote maatschappelijke bewegingen. Daarmee is ze dan bij uitstek de plek om in gesprek te gaan over de rol van waarden en normen, om je eigen en de professionele normen te onderzoeken, als tegenwicht tegen de vigerende nadruk op de technisch-instrumentele kant van het vak. En tegelijkertijd een mooie kapstok voor *Bildung*, of – wat smaller – de broodnodige algemene ontwikkeling van leraren. Daarbij ga ik er trouwens vanuit dat zo'n aanpak via publicaties in vaktijdschriften of op blogs ook uitstraalt naar zittende leraren, die het zonder onderwijsgeschiedenis moesten stellen.

Boekholt & De Booy

Voor een aanpak zoals hierboven aangestipt, heb je naast monografieën over schooltypen of pedagogen, memoires en gedenkboeken, in elk geval een integrale geschiedenis nodig die alles zoveel mogelijk in samenhang beschrijft: wat men dacht en beoogde, en hoe de praktijk uitpakte, en dat alles tegen de achtergrond van de grote maat-

“De school is een compromis, zij is als zodanig een oplossing voor verbetering vatbaar, maar zal steeds een compromis blijven”

schappelijke ontwikkelingen. Tot voor kort moesten we het daarvoor doen met de *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* van Boekholt en De Booy (1987). Maar dat eindigt halverwege de tachtiger jaren en is bovendien in hoge mate vooral feitelijk, terwijl eigenlijk een zekere mate van persoonlijke kleuring gewenst is. Want onderwijs is nu eenmaal geen neutraal, natuurwetenschappelijk fenomeen.

Pas aan het eind van hun boek, in hun samenvatting van de grote lijn, bekennen Boekholt en De Booy heel voorzichtig kleur. Radicale koerswijzigingen en ingrijpen van buitenaf hoorden naar hun oordeel lange tijd niet tot de Nederlandse onderwijs traditie, en dat was maar goed ook want snelle ontwikkelingen werken nu eenmaal averechts. Maar, vinden zij, juist in recente tijden is, onder meer met de opkomst van het constructieve onderwijsbeleid en de onderwijskunde, het streven naar snelle veranderingen in zwang gekomen. De vraag is echter, voegen ze daaraan toe, “of alle verandering wel tot verbetering heeft geleid en de kwaliteit van het onderwijs ten goede is gekomen.” En met een hen kenmerkende voorzichtigheid geven Boekholt en De Booy in een lange slotzin hun antwoord: “Misschien moet men de conclusie trekken, dat het op den duur meer profijt oplevert als de mammoet van het onderwijs zichzelf

voortdurend één centimeter verplaatst, met daarbij kleine bijsturingen, dan dat hij gedwongen wordt binnen korte tijd tien meter van richting te veranderen” (Boekholt & De Booy 1987).

Je zou haast zeggen dat je dat standpunt als vanzelf gaat innemen als je een onderwijsgeschiedenis schrijft. In elk geval komt Piet de Rooy (2018), zij het in heel andere bewoordingen en via een veel essayistischere, persoonlijker aanpak, tot een vergelijkbare conclusie in zijn onlangs verschenen *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Dat boek past daarmee wel beter bij wat ik in dit verband een goede onderwijsgeschiedenis vind.

De Rooy

Nagenoeg alle vernieuwingspogingen zijn doodgelopen op wat De Rooy de grammatica van het onderwijs noemt: de wijze waarop scholen georganiseerd zijn, met schoolvakken, leeftijdsklassen, welonderscheiden schooltypen, enzovoort. Die grammatica van de school is, aldus De Rooy “(...) in de terminologie van Max Weber, een soort ‘ijzeren kooi’, een bolwerk van een ‘dominante, maar leidingloze bureaucratie’, met een eigen gewicht

en een eigen vanzelfsprekendheid. De taal die erbinnen wordt gehanteerd, past zich met enige vertraging aan de gewijzigde omstandigheden aan. Geleidelijk werd een aantal elementen uit de vernieuwingsbewegingen overgenomen, voorzichtig werd toegegeven aan de druk van het beleid” (p. 283). Dat men dat niet ziet, wijt De Rooy aan het feit dat het voor beleidsmakers en andere vernieuwers nooit genoeg is. Dat soort mensen zijn dus nooit tevreden. Ook al doordat ze de betekenis van onderwijs zwaar overschatten: factoren als milieu en aanleg spelen immers een grotere rol.

Met dat laatste is meteen het verschil tussen Boekholt & De Booy enerzijds en De Rooy anderzijds volstrekt duidelijk: De Rooy's boek is bepaald geen afstandelijke geschiedschrijving. Niet alleen doordat hij onderwijsontwikkelingen typeert met herinneringen aan de schoolloopbaan van zijn vader en hemzelf. Maar veeleer doordat hij kritisch ingaat op onderliggende ideeën van beleidsmakers en vernieuwers en hun aanpak, iets waarmee hij naar mijn smaak veel discussiestof levert voor bijvoorbeeld zittende leraren en leraren in opleiding – en niet te vergeten beleidsmakers en vernieuwers. Dat geldt dan overigens vooral voor de ideeën en aanpakken uit recente tijden. Want De Rooy begint zijn verhaal bij de wortels van het onderwijs in zo ongeveer 3000 voor Christus en toen was er natuurlijk nog niet zoveel onderwijsbeleid. Pas vanaf, laat ons zeggen, de schoolstrijd (rond 1917) komt dat echt op stoom.

Juist dat essayistische karakter maakt *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* tot een aanbevelenswaardig boek voor iedereen die zich met onderwijs bezighoudt; van leraren in opleiding tot bestuurders en politici. En dan niet om weer eens het eigen gelijk bevestigd te zien of je weer eens flink te kunnen ergeren, maar om bepaalde uitspraken als aanleiding voor een gesprek te gebruiken. Want daarvoor biedt De Rooy mogelijkheden te over. Neem bijvoorbeeld de volgende uitspraak: “Het is niet zozeer de inhoud



van het onderwijs, zelfs niet de didactische visie die het allerbelangrijkst is, maar vooral het klimaat op school, de manier waarop leerlingen en leraren met elkaar omgaan, kortom, het functioneren van 'schools as societies'. Het grotendeels ontbreken van een visie op de school als een gemeenschap is misschien wel het ernstigste nadeel van het wegvallen van de pedagogiek, zoals deze lange tijd geworteld was in de schoolpraktijk van alledag. Het vacuüm dat zo is ontstaan, is vanaf de jaren tachtig voor een deel opgevuld door de management- en efficiencycultuur van onderwijsadviesbureaus van allerlei soort, maat en snit. Een willekeurige rondgang langs een aantal websites van deze bureaus stemt niet vrolijk. Als het ritme van een dieselmotor heerst er een monotoon gedreun: 'continuous improvement', 'verhogen van onderwijsopbrengsten', 'monitoren van voortgang' en uiteraard 'borgen van resultaten'."

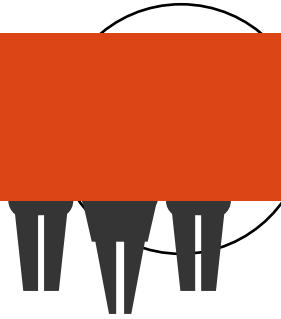
Of de pedagogiek, zoals De Rooy vindt, lange tijd werkelijk zo diepgeworteld was in de schoolpraktijk van alledag, lijkt mij bijvoorbeeld de vraag; ik heb daar eerlijk gezegd nooit zoveel van gemerkt. Maar verder zit er wel wat in. Ten minste, dat vind ik. Tegelijkertijd ken ik heel wat mensen die bijvoorbeeld een idee als schools as societies maar grote onzin vinden: kinderen komen naar school om te leren, punt.

Omdat leraren nogal eens de neiging hebben zo'n gesprek over onderwijs op het scherpst van de snede te voeren, alsof het een stellingenoorlog is, is het goed te eindigen met het citaat van de oude pedagoog Langeveld dat De Rooy in zijn allerlaatste alinea aanhaalt: "De school is een compromis,

zij is als zodanig een oplossing voor verbetering vatbaar, maar zal steeds een compromis blijven" (in: *Verkenning en verdieping* uit 1950). Besef daarvan zou wel eens heilzaam kunnen zijn in discussie over pedagogisch-didactische zaken. Mits men elkaar in zijn waarde laten maar niet opvat als elkaar met rust laten. ■

Literatuur

- Boekholt, P.Th.F.M., & Booy, E.P. de (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen: Van Gorcum.
- Blom, P. (2009). *The Vertigo Years: Change And Culture In The West, 1900-1914*. London: Orion Publishing Co.
- HBO-raad (2011). *Generieke Kennisbasis Tweedegraads lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-raad/Vereniging van hogescholen.
- Hülsenbeck, C., Louman, J., & Oskamp, A. (1970). *Het rode boekje voor scholieren*. Utrecht: A.W. Bruna & zonen.
- Rooy, P. de (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Verheijden, M. (2017, augustus 17). *Jan Rotmans: "De kern richting een transitie van de samenleving en economie, ligt bij het onderwijs"*. Opgehaald van Bloovi: <http://www.bloovi.nl/nieuws/detail/jan-rotmans-de-kern-richting-een-transitie-van-de-samenleving-en-economie-ligt-bij-het-onderwijs>
- Wiegel, H. (2018). *Hoezo werkdruk en volle klassen?* In: *De Telegraaf*, 20 april 2018.



In deze rubriek beschouwen Sietske Waslander of Edith Hooge kwesties van onderwijsbestuur en -beleid. Beiden zijn als hoogleraren verbonden aan het *GovernanceLAB* van TIAS School for Business and Society van de Universiteit van Tilburg. www.tias.edu/governancelab.

Waar(de) voor het geld

In de Tweede Kamer loopt een discussie over de financiering van het funderend onderwijs. In dat kader nam ik maart deel aan een rondetafelgesprek, georganiseerd door de Vaste commissie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Drie zaken vielen mij op. Het eerste is dat over *financiering* in plaats van *bekostiging* van het onderwijs wordt gesproken. Ik vermoed dat dit een uitdrukking van het politiek-ideologische referentiekader van *New Public Management* is, dat refereert aan financiering van onderwijs in de zin van kapitaal verschaffen of investeren, inclusief de bijbehorende vragen naar *return of investment* en *value for money*. Echter, het benaderen van onderwijsbekostiging als financieringskwestie met een bedrijfskundige logica past het onderwijs niet. Onderwijs is immers een basisvoorziening. De Nederlandse overheid moet voorzien in kwalitatief goed onderwijs voor alle leerplichtige kinderen en doet dat door instellingen voor primair en voortgezet onderwijs hiertoe te bekostigen en door in wetgeving vast te leggen waar het funderend onderwijs aan moet voldoen en wat er moet worden bereikt. Het gegeven dat onderwijs een basisvoorziening is, legitimeert per definitie overheidsuitgaven voor onderwijs. Directe vragen naar 'waar(de) voor het geld' door de overheid zijn ongepast; wel hoort er openbare transparante verantwoording over de besteding van de toegekende

middelen plaats te vinden, zodat democratische controle kan plaatsvinden.

Het tweede dat mij opviel, is dat de discussie over onderwijsfinanciering zich toespitst op hoe onderwijsinstellingen de hen toegekende bekostiging besteden – rechtmatig? doelmatig? doeltreffend? – en of en hoe zij dat inzichtelijk maken. Naar mijn idee gaan aan deze instrumentele vragen meer fundamentele vooraf, die zich richten op de Rijksoverheid. Welke bekostigingssystematiek voor het onderwijs kiest de overheid om zo goed mogelijk recht te kunnen doen aan de belangrijke – vaak onderling conflicterende – waarden van kwaliteit, toegankelijkheid, eerlijkheid en evenredigheid (bijvoorbeeld gelijke onderwijskansen (Dronkers, 2007) en eerlijke verdeling van hulpbronnen), beheersbaarheid en efficiency? Op dit moment hanteert de overheid een sturingsfilosofie van systeemsturing door de overheid en autonomie voor onderwijsinstellingen wat betreft de inzet van mensen en middelen in combinatie met actieve openbare verantwoording (horizontaal en verticaal). Lumpsumbekostiging past hier goed bij, mits er bij de onderwijsinstellingen voldoende bestuurlijk vermogen is voor "vrije uitvoering in combinatie met royale inhoudelijke verantwoording" (Hooge, 2014).

Ten derde blijkt er in de discussie een heel andere vraag te spelen, namelijk hoe het onderwijs aan te

Beleid *Beschouwing*

sturen om specifieke doelen te realiseren. Het gaat dan om doelen die inherent zijn aan onderwijs en de wettelijke doelstelling overlappen dan wel in het verlengde ervan liggen (denk aan doelen op het gebied van taal en rekenen. En het gaat ook om beleidsdoelen waarbij onderwijs een (van de) instrument(en) is om het te bereiken (bijvoorbeeld de ontwikkeling tot een kenniseconomie, of het streven naar minder overgewicht onder de bevolking). Bij het bekostigen van specifieke beleidsdoelen zien we de overheid vaak afstappen van systeemsturing en op de stoel van schoolbestuurders, schoolleiders of leraren plaatsnemen om te gaan *micro-managen* op het niveau van de schoolorganisatie en/of de klas. Voorbeelden hiervan zijn de prestatiebox, de bekostiging van passend onderwijs via de verplichte bovenbestuurlijke samenwerking en verschillende geoormerkte subsidies, bijvoorbeeld op het gebied van excellentie of onderwijsinnovatie. Inhoudelijk zijn hier vaak goede redenen voor en is er breed politiek-maatschappelijk draagvlak, maar in termen van bekostiging ondermijnen deze vormen van specifieke bekostiging de lumpsumbekostiging, omdat ze de eigen koers en vrije besteding van onderwijsinstellingen aan banden leggen of doorkruisen en vaak zorgen voor extra administratieve lasten.

Bij dit derde punt is het ook opvallend dat de discussie zich alleen richt op bekostiging als instrument voor het realiseren van specifieke doelen, terwijl de overheid altijd een mix van verschillende instrumenten inzet en anno nu het onderwijs vooral in en via complexe, lenige beleidsnetwerken aanstuurt (Hooge, 2017). Om heldere doelstellingen en zicht op de voortgang van specifieke doelen te krijgen, en ook op de koppeling van de inzet van verschillende instrumenten daarbij, zouden bij tijd

en wijle gerichte *ex ante* en *ex post* beleidsevaluaties kunnen worden uitgevoerd, als alternatief voor het sleutelen aan de bekostigingssystematiek. Daarbij moeten de werkzaamheid van de mix aan beleidsinstrumenten inclusief vormen van proces- en netwerksturing worden meegenomen. Een belangrijk aandachtspunt daarbij is de factor tijd. Verandering en vernieuwing in onderwijs heeft in de regel tien tot vijftien jaar nodig om daadwerkelijk zijn beslag te kunnen krijgen in de onderwijspraktijk en is daarom sterk afhankelijk van beleidsmatige en politieke continuïteit en *Ausdauer* (Waslander, 2007). Het inzichtelijk maken van voortgang en realisatie van specifieke beleidsdoelen, waaraan ook de inzet van publieke middelen wordt gekoppeld, vraagt dan ook om een lange adem en eenduidig beleid. ■

Edith Hooge

Literatuur

- Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid: Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Mets & Schilt/Wiardi Beckman Stichting.
- Hooge, E.H. (2017). *Sturingsdynamiek in onderwijs op stelselniveau: Lenige netwerksturing door de overheid*. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- Hooge, E.H. (2014). *Hoge verwachting, vrije uitvoering, stevige sturing: Een essay over onderwijsbestuur*. Den Haag: OCW.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren: Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-Project.

Roger Standaert

Roger Standaert is onderwijsexpert en was lerarenopleider, onderwijsbegeleider en directeur. Hij doceerde vergelijkende en internationale pedagogiek aan de Universiteit Gent.

E-mail: rstandaert@skynet.be.

Op zoek naar evidentie

De Heilige Graal achterna?

Vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw zetten onderzoekers binnen de effectieve-schoolbeweging massaal in op het zoeken naar verbanden tussen beïnvloedende factoren en schoolresultaten. Heeft dit de Heilige Graal opgeleverd waarnaar zij op zoek waren? Roger Standaert beschrijft de geschiedenis van de effectieve-schoolbeweging, die hij afsluit met een aantal reserves van Jaap Scheerens, een van de pioniers van die beweging.

De beweging rond de effectieve school is in feite een zoektocht naar factoren die op een of andere wijze het succes van scholen beïnvloeden. In Nederland verscheen de eerste grondige analyse daarvan in 1989 (Scheerens, 1989); wat later kwamen Scheerens & Bosker tot een inventarisatie van niet minder dan 700 mogelijke factoren. Het onderzoek naar de effectieve school werd razend populair. Een van de bekendste uitkomsten is de lijst van Sammons, Hillman en Mortimore uit 1994, met elf sleutelfactoren, die bepalen of je met een effectieve school te doen hebt (zie tabel 1).

Soortgelijke blauwdrukken om goede scholen te identificeren werden populair, maar er kleefden wel

de nodige problemen aan. Ze convergeerden bijvoorbeeld wel naar bepaalde sleutelfactoren, maar die bleken niet onafhankelijk van elkaar. Bovendien bleken ze niet los te staan van een concrete schoolcontext. Het ging meestal om correlaties die naargelang van de school bepaalde factoren meer in de verf zetten, precies door de onderlinge verwevenheid ervan. In een bepaalde school konden verschillende afdelingen bijvoorbeeld anders scoren. In andere gevallen bleken sommige scholen zeer effectief voor begaafde kinderen, maar andere juist voor kinderen met achterstand. En bij dat alles bleef de indicator voor effectiviteit steeds gebaseerd op meetbare leerresultaten; vaak wiskunde, natuurwetenschappen en spraakkunst/

Tabel 1. Elf sleutelfactoren voor een goede school

1. Professioneel leiderschap	Duidelijk doelgericht Een participatieve benadering
2. Gedeelde visie en doelen	Gezamenlijke doelgerichtheid Consistente aanpak Collegialiteit en samenwerking
3. Efficiënte leeromgeving	Een ordelijke sfeer Aantrekkelijke werkomgeving
4. Concentratie op leren en onderwijzen	Maximalisatie van de leertijd Focus op prestaties
5. Doelgericht onderricht	Efficiënte organisatie Heldere doelen Gestructureerde lessen
6. Hoge verwachtingen	Attitude van hoge verwachtingen Meedelen van verwachtingen
7. Positieve bekrachtiging	Duidelijke regels voor orde Feedback
8. Opvolgen van de voortgang	Monitoren van de leerprestaties Evalueren van de leerprestaties
9. Verantwoordelijkheid van de leerling	Verhogen zelfwaardegevoel Zelfregulering
10. Partnerschap thuis-school	Ouderbetrokkenheid
11. Een lerende organisatie	Schoolgerichte vorming van personeel

Bron: Sammons et al., 1994; vertaling en aanpassing: Roger Standaert

spelling. Een indicatie van creatieve prestaties en attitudes bleef meestal achterwege bij het bepalen van wat een goede school is.

Veel studies over het bepalen van de verklaarde variantie van factoren kwamen tot verschillende percentages en uitspraken. Telkens bleken ze gebaseerd te zijn op een veelheid van onderzoeken in diverse landen en met verschillende methoden. Klas- en schoolfactoren en sociale achtergrond verschilden in internationale studies vaak in verklaarde variantie. Uiteindelijk werd de hoeveelheid studies over de impact van diverse factoren zo groot en gevarieerd, dat de roep naar syntheses steeds luider klonk. De metastudies dienden zich aan.

Metastudies

De bestseller *Visible Learning* van John Hattie (2008) betekende een doorbraak voor dit type van syntheseswerken. Hattie verwerkte gedurende vijftien jaar 800 meta-analyses over effecten die onderwijsingrepen hebben op de (meetbare) leerprestaties van leerlingen. Die 800 meta-studies hadden betrekking op meer dan 50.000 empirische onderzoeken. Het gaat om niet minder dan 1.700 bibliografische referenties. Hij kwam tot 138 mogelijke factoren die (negatief of positief) van invloed zijn op de leerprestaties van de leerlingen. Hij ordende die in zes domeinen, te weten de leerkracht, de leerling, de thuissituatie, de school, het curriculum en de didactiek. Voor alle duidelijkheid: het gaat om empirische, kwantitatieve



studies. Het gaat ook vrijwel altijd om correlaties, die dus niet zomaar als causale relaties kunnen worden beschouwd. Kwalitatieve studies werden niet opgenomen.

Het boek van Hattie werd een wereldhit. De duidelijkheid die hij verschafte, was nooit gezien. Intussen komen er op diverse deeldomeinen steeds meer meta-analyses, die – zij het minder ambitieus dan Hattie – voor bepaalde deeldomeinen uitsluitel geven over wat werkt. Zo gaf de *Sutton Trust*, een Engelse charitatieve instelling, in 2011 de opdracht aan de universiteit van Durham om scholen te helpen in het kiezen van initiatieven om met kansarme leerlingen om te gaan. De Britse regering gaf een fikse ‘*pupil premium*’ aan scholen met kansarme leerlingen, in ruil waarvoor ze een actieplan moesten ontwerpen. Vandaar de opdracht om voor een aantal topics na te gaan welke ingrepen de moeite waard zijn, zowel in kosten, impact als in evidentie qua wetenschappelijk onderzoek. Het resultaat was een grondige literatuuranalyse rond 30 topics waarbij voor elke topic drie rubrieken werden ingevuld:

1. de kosten in vijf categorieën met 1 als laagste;

2. de wetenschappelijke evidentie, eveneens in vijf categorieën;
3. de gemeten impact op prestaties in de onderzoeken in hypothetische extra leerwinst (of achteruitgang) van een aantal maanden schooltijd, gemeten in een onderzocht vakonderdeel.

Deze toolkit werd en wordt gratis elektronisch ter beschikking gesteld aan de scholen. Tabel 2 geeft voor een aantal factoren de gevonden waarden aan (zie volgende pagina).

Op het eerste gezicht suggereert het voorgaande dat we flink vooruitgegaan zijn in het ontdekken van wat werkt. Maar dat is wellicht toch te vroeg gejuicht. Naarmate er meer spelers met meta-analyses op het terrein komen, neemt ook de twijfel erover toe. Immers ook in die meta-analyses komen tegenspraken voor. Niemand minder dan Jaap Scheerens (2016), een van de pioniers van de effectieve school, blikt in *Educational Effectiveness and Ineffectiveness* terug op de hele evolutie van evidence-based onderzoek. In dat magnum opus kijkt hij naar het bos van de effectieve school met een nieuwe bril, namelijk: *wat werkt er niet?*

Tabel 2. Kosten, wetenschappelijke evidentie en impact per topic (Higgins et al., 2014; vertaling en aanpassing: Roger Standaert)

Interventie	Kosten	Wetenschappelijke evidentie	Impact
Digitaal leren	3	4	4
Sterk kleuteronderwijs	5	4	5
Feedback	1	3	8
Huiswerk lager ond.	1	2	2
Huiswerk secundair ond.	1	3	5
Mastery learning	1	3	5
Metacognitie/zelfregulatie	1	4	8
Peer tutoring (tweetallen)	1	4	5
Ouderbetrokkenheid	3	3	3
Niveauklassen	1	3	Min 1
Zittenblijven	5	3	Min 4

Scheerens schetst een overzicht van vijftig jaar onderzoek. Hij laat zien welke blikvangers het heeft opgeleverd, welke discussies er zijn ontstaan en hoe we er tegenwoordig met een meer kritische blik naar kijken. De leraar stelt immers: waarom werkt deze interventie vaak, maar bij mij niet? Hij wijst erop hoe er vaak tegenstrijdige aanbevelingen komen, bijvoorbeeld over directe instructie tegenover meer constructivistische benaderingen. Hij komt tot de paradoxale constatering dat je op basis van de omvangrijke literatuur, evenzeer het ene als het andere kan bewijzen. En zo komt dan de context erbij. Beide benaderingen staan niet tegenover elkaar, maar vullen elkaar aan: afhankelijk van de context – en die kan zeer complex zijn – is de ene benadering beter dan de andere. Vaste recepten zijn er dus niet.

Om meer greep te krijgen op het totale onderzoeksgebied deelt Scheerens de onderzoeken in in vier niveaus: 1. het leren van de individuele leerling, 2. het lesgeven in de klas, 3. de school of het

mesoniveau, en 4. het macro- of nationale niveau. De vier niveaus kunnen los van elkaar worden bestudeerd, maar beïnvloeden ook, trechtergewijs, elkaar. Naargelang het niveau krijg je ook andere methodische aanpakwijzen. Hij geeft ook inzage in de manier waarop de meta-analyses (bijvoorbeeld die van Hattie) de waarde van de impact bepalen. Daarbij blijken nogal eens bepaalde statistische bewerkingen om de d-waarde te bepalen, qua aanpak te verschillen. Het resultaat is, dat je regelmatig de wenkbrauwen frons over de aannames die er verborgen liggen achter die waardemetingen. Hoe sterk is een bewijs? Waarop is die sterkte gebaseerd?

Scheerens' boek geeft te denken. Zijn hoofdstelling is dat de maakbaarheid van het onderwijs beperkt is. Veel van de gevonden effecten vallen immers tegen wanneer je ze onder het vergrootglas legt. Bijvoorbeeld: Is het echt zo dat een langere lerarenopleiding er nauwelijks toe doet? Of het niveau van diploma van een leraar? Dat huiswerk weinig effect

In welke mate geeft het onderwijs een return aan de economie van een land?

sorteert? De realiteit is wellicht dat er niets op tegen is om informatie uit dit onderzoeksveld te gebruiken bij beslissingen. De echte receptuur ligt echter bij de leraren, de leerlingen en scholen in de concrete situaties.

De droom van de maakbaarheid

Onderwijskunde en didactiek blijven menswetenschappen en ontsnappen aan de lineariteit van natuurwetenschappelijke schalen. Misschien moeten we dus een stap terugzetten in het geloof in de meetbaarheid van het menselijk gedrag; erg concreet aanwezig in allerlei accountabiliteitschema's, dataverplichtingen en een groeiend aantal extern opgelegde toetsen. Die stap terug is echter niet evident. De gedachte dat je menselijk gedrag en dus ook leerresultaten vrijwel exact kan meten, is diep ingeworteld in de honderdjarige geschiedenis van de menswetenschappen. Hoe is dit maakbaarheidsdenken in het onderwijs gegroeid?

Het begin van systematisch onderwijs voor de meerderheid van de bevolking had niet alleen te maken met benodigde vaardigheden voor een opkomende industrie, maar vooral met het opkomen van de natiestaten in de negentiende eeuw. Toekomstige burgers moesten gesocialiseerd worden in de nieuwe natiestaten. Daarnaast was de inspiratie uit religieuze hoek niet veraf: goede burgers zouden ook best vrome gelovigen worden. Zelfs notoire vrijdenkers konden zich vinden in een vorming voor alle burgers tot gehoorzame en onderdanige burgers ten dienste van hetzij religieuze motieven, hetzij ten dienste van de

normen van de betere standen. In de eerste helft van de twintigste eeuw kreeg dankzij de toemende industrialisering het Taylorisme greep op het onderwijsdenken: als je bedrijfsprocessen kan indelen in strikt gescheiden handelingen, die telbaar en verrekenbaar zijn, moest dit ook mogelijk zijn voor wat er in het onderwijs gebeurt. De eerste experimentele psychologen dienden zich toen aan. Op basis van de overheersende Angelsaksische ideologie van het *behaviorisme* wilde men de intelligentie van de mensen in kaart brengen. Een pleiade van psychologen, allen overtuigd van de meetbaarheid van menselijk gedrag, dient zich van dan af aan. Thorndike – om de belangrijkste te noemen – introduceerde intelligentie als basisconcept voor het onderwijs. Op basis van de psychometrische methodologie kwamen vervolgens de schoolvorderingentoetsen tot stand. De statistische onderbouw daarbij verbeterde zienderogen: vanuit gemiddeldes en standaarddeviaties, kwamen ook de correlatieberekeningen en factoranalyses de test- en toetsmethodiek verrijken. Het toetsen van studieresultaten werd een wereldwijde evolutie, die na verloop van tijd via Groot-Brittannië ook Nederland en België bereikte. Een hoogtepunt daarbij was de inbreng van De Groot, die in 1966 met zijn *Vijven en Zessen* een mijlpaal plaatste voor het meten van studieresultaten. Het oprichten van het CITO was daarvan het geesteskind. De geleidelijke institutionalisering van het toetsen gaf voeding aan de idee dat onderwijzen een vorm van toegepaste psychologie was.

Dat werd echter vanaf de late jaren vijftig tegengesproken door de opkomende onderwijssociologie. Het onderwijs is vanaf dat moment niet alleen toegepaste psychologie, maar ook sociologie, met dezelfde claims van meetbaarheid. Van Heeks (1976) *Het verborgen talent* vormde het startpunt daarvan in Nederland. Van dan af werd de comfortabele positie van de psychologie in het onderwijs uitgedaagd door de duidelijk aantoonbare effecten van het sociaal-economisch milieu van de leerlingen. Het meritocratisch ideaal werd bijvoorbeeld

vooropgesteld: kinderen moesten, los van hun milieu en graad van welvaart, allen evenveel kansen krijgen. Totdat ook dat meritocratisch ideaal zijn limiet vond en voorbijgestreefd werd door de meer recente roep naar meer inclusie in bijvoorbeeld passend onderwijs.

Ondertussen kwam een nieuwe speler het onderwijsveld ingewandeld. De economie ging zich vanuit de *human-capital*visie ook richten op het onderwijs. In welke mate geeft het onderwijs een *return* aan de economie van een land? Draagt het onderwijs bij tot het verhogen van het bnp of het gemiddelde inkomen? Indicatoren denken, waar economen dol op zijn, kreeg een plaats in het onderwijs. Het onderwijs moest nu ook leren omgaan met rendementsindicatoren die meetbaar en verrekenbaar zijn. Vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw kwamen de WereldBank, het IMF, allerlei foundations en ontwikkelingsinstanties in de ban van dit economisch denken. Sinds de jaren negentig nam de OESO, de organisatie van 34 rijke landen, het voortouw voor het onderwijs als economisch te exploreren domein. Dat mondde uit in de hoogmissen van de driejaarlijkse PISA-toetsen.

Het onderwijs is in feite een wingewest geworden van diverse menswetenschappen die zich beroepen op meetbaarheid om hun stempel op dat onderwijs te drukken. Wat daarbij ontbreekt is een overkoepelend synthetisch pedagogisch en filosofisch denken over wat de taak, de mogelijkheden en de beperkingen van een onderwijssysteem zijn. De Heilige Graal van wat werkt of niet werkt, moet geminiaturiseerd worden naar wat werkt in een bepaalde situatie met bepaalde leerlingen en met

diverse variaties in interventies. Bovendien moeten onderzoekers uitgaan van een algemene visie over waartoe het onderwijs moet dienen. Die kan niet geleverd worden door waardevrije, op natuurwetenschappen gebaseerde menswetenschappen. Geëxpliciteerde visies en waarden kunnen de ondergrond vormen waarop de diverse teelten van wetenschappen zo ecologisch mogelijk kunnen groeien. Na meta-analyses over wat werkt, zijn we toe aan een meta-denken over onderwijs. ■

Literatuur

- Cronbach, L., & Snow, R. (1977). *Aptitudes and instruction methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington.
- Hattie, J. A.C. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Higgins, S., Katsapatakis, M., Kokotsaki, D., Coleman, R., Major, L.E., & Coe, R. (2014). *The Sutton Trust Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit*. London: Education Endowment Foundation.
- Sammons, P., Hillmann, J., & Mortimore, P. (1994). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Ofsted.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief?* Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer Sciences.
- Standaert, R. (2015). *De becijferde school: Meetcultus en meetcultuur*. Leuven/Den Haag: Acco.

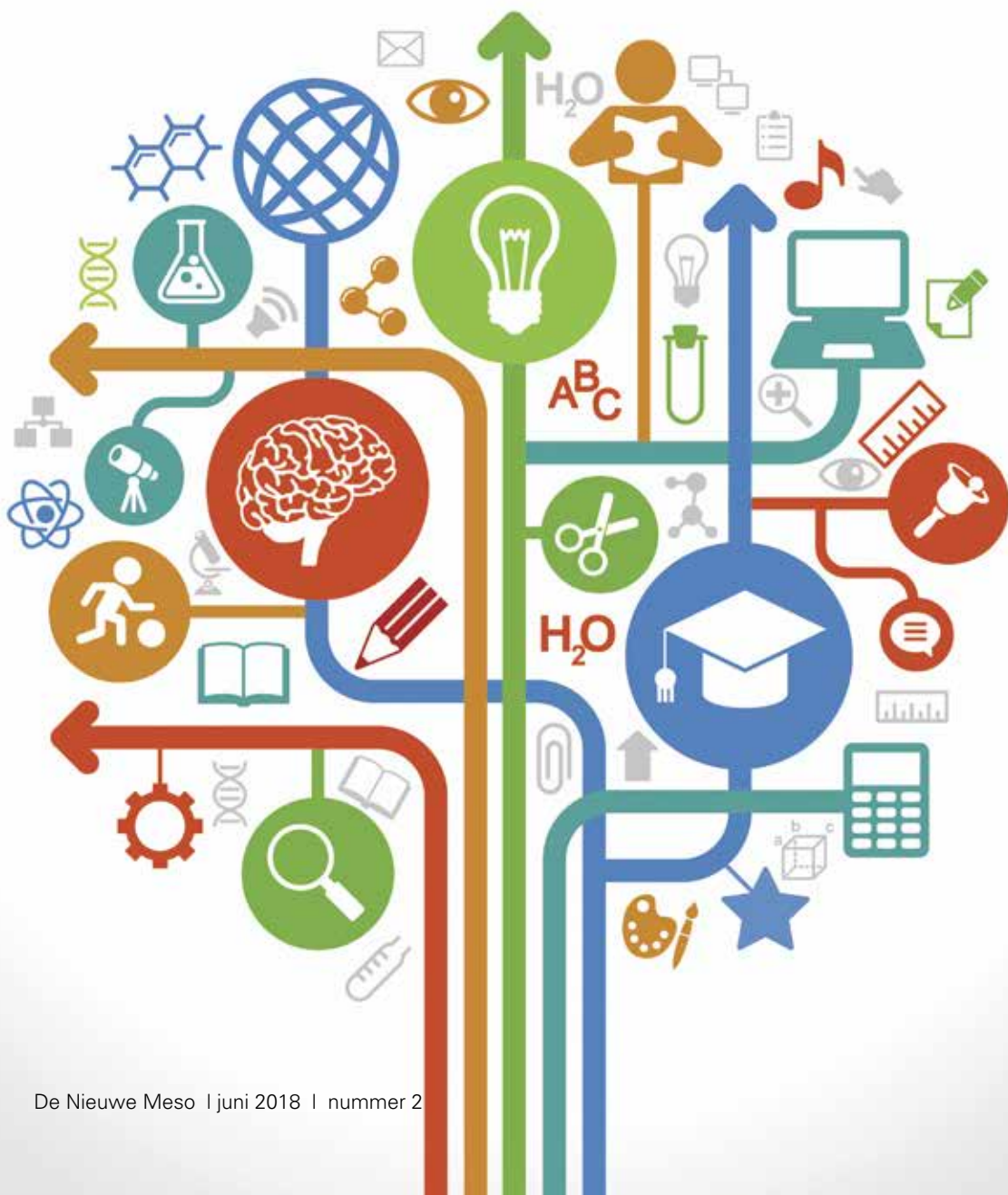
Hoe

zit het met uw...

Hans van Dijk

Hans van Dijk is zelfstandig adviseur en interim-manager.

E-mail: hvdijk@developmentconsult.nl.



Presencing

Een lichte confrontatie... In de voorbespreking van een bijeenkomst met een groot aantal teamleiders van verschillende scholen zond een van de schoolleiders signalen uit dat het flauwekul was om zo'n bijeenkomst te willen. Op mijn vraag wat hem zo dwarszat, antwoordde hij dat het voldoende was dat hij in het laatste jaar tot aan zijn pensionering elke maand salaris ontving. Wetend dat "*the succes of an intervention depends on the interior condition of the intervenor*" (O'Brien) was ik benieuwd hoe de andere teamleiders in het proces zouden zitten. Gelukkig werd mijn optimisme beloond: zij stonden ervoor open en toonden belangstelling.

Ik denk niet dat de betrokken schoolleider altijd in deze *modus operandi* verkeert. Er moet iets gespeeld hebben in de omstandigheden: een vorm van bedreiging, van aantasting van eigenwaarde en/of angst. De trits *open mind, open heart, open will* werkt alleen als mensen vanuit veiligheid kunnen denken. De rups heeft de veiligheid van de cocon nodig voordat hij als een vlinder kan uitvliegen. Deze metafoer is van Otto Scharmer die in *The Essentials of Theory U* zijn eerdere werk nog eens bondig samenvat. Onderzoek naar het gedrag van ratten laat eveneens zien dat jonge ratjes die beschermd opgroeien later veel nieuwsgieriger en onderzoekender zijn, dan ratjes die de ouderlijke liefde moesten ontberen.

De vijanden van een open en onderzoekende houding zijn volgens Scharmer drie innerlijke stemmen van verzet: de oordelende stem, de cynische stem en de stem van angst. Deze drie kunnen aan de basis liggen van 'tegen-luisteren', 'tegen-denken' en 'tegen-argumenteren'. Er zijn professionals die deze vorm van tegen-denken sterk hebben gecultiveerd. Soms leidt dat tot op zichzelf knappe analyses, die als bedoeld of onbedoeld effect hebben dat er geen enkele stap

voorwaarts gemaakt wordt: *analysis paralysis*.

Deze staat van bewustzijn staat ver af van *presencing*. Het woord is een samentrekking van *presence* en *sensing*, met volle aandacht aanwezig zijn en op alle niveaus voelen wat de deelnemers in een proces inbrengen. Ieder van ons heeft situaties meegemaakt waarin de combinatie van nieuwsgierigheid, compassie en moed leidt tot een overheersend gevoel van *flow*: dit is wat er moet gebeuren! Maar het omgekeerde (*absencing*) heeft ook iedereen wel meegemaakt. Dat is het geval als er maar één waarheid toegelaten wordt, de tegenstelling tussen wij en zij blijft bestaan en er geen andere oplossingen toegestaan zijn dan de voorgedroogde. Of het ene ontstaat of het andere, is onder meer afhankelijk van de *interior condition of the intervenor*. Een gebrek aan aandacht voor en aanvoelen van ieders inbreng (*absencing*) kan een cumulatief effect hebben en een proces afbreken voordat het is begonnen. De kwaliteit van *presencing* kan een bijeenkomst of project in *flow* brengen. Tijdens de bijeenkomst met teamleiders die ik hierboven aanhaalde, was de schoolleider met de hakken in het zand wel aanwezig, maar de bijeenkomst werd geleid door een andere schoolleider die een toonbeeld van groei-gericht denken is. Het kleine verschil met de grote gevolgen. Een jaar tot aan iemands pensionering is in beginsel genoeg om een *interior condition* te veranderen, mits die persoon ervoor open staat. En je hebt er de rest van je leven plezier van! ■

Leestip

- Scharmer, O.C. (2018). *The Essentials of Theory U: Core Principles and Applications*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Pieter Leenheer en Gea Spaans

Pieter Leenheer is redacteur van DNM. E-mail: pieter.leenheer@planet.nl.

Gea Spaans is landelijk projectleider van de Werkplaatsen Onderwijsonderzoek PO.

E-mail: platformsamenoopleiden@poraad.nl.

“We zijn er niet zomaar aan begonnen”

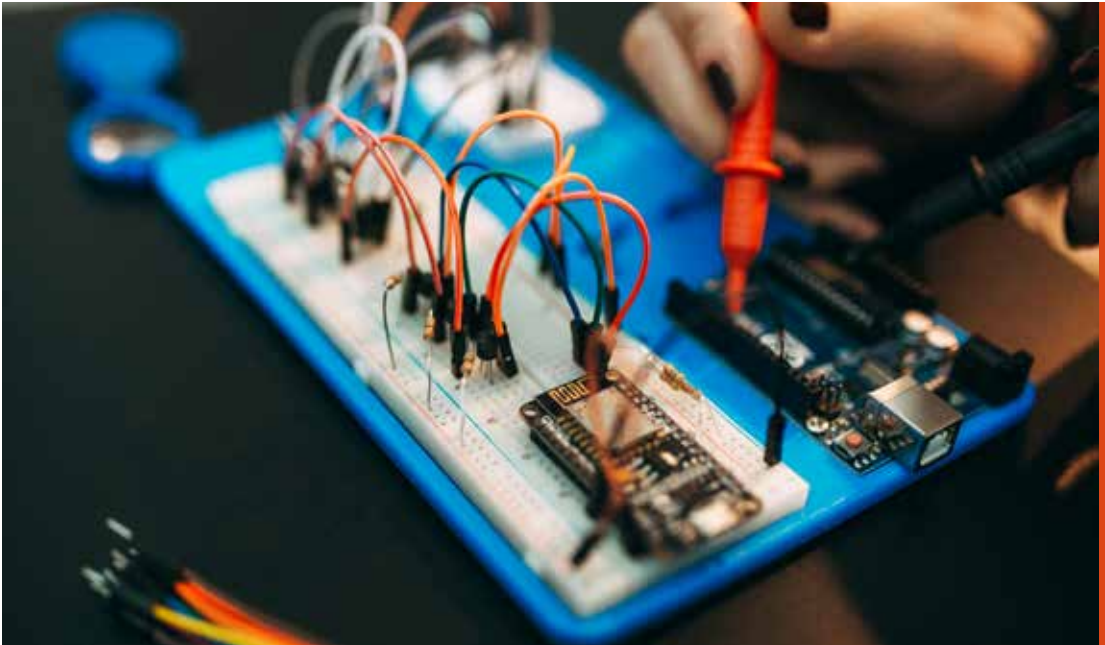
Het starten van een werkplaats onderwijs- onderzoek

In september 2016 startten op initiatief van het Nationaal Regieorgaan Onderwijs- onderzoek (NRO) en de PO-Raad een drietal werkplaatsen onderwijsonderzoek, in de veronderstelling dat die een goede bedding vormen voor de koppeling van onderwijsonderzoek en -praktijk. Met vertegenwoordigers van een daarvan – POINT, Passend Onderwijs voor Ieder Nieuw Talent – blikten Pieter Leenheer en Gea Spaans vanuit verschillende perspectieven terug op de start en de eerste ervaringen.

‘Werkplaatsen onderwijsonderzoek’ is een mooie term. Alsof het plekken zijn waar ambachtslieden, net als in een timmerbedrijf of een bakkerij, werken in het volle zicht op elkaar, zodat ze als ze even niet verder kunnen, gemakkelijk een collega te hulp kunnen roepen. Maar zo zien scholen er gewoonlijk niet uit. Want hoe klas- sieker de organisatie, hoe verder een school afstaat van het werkplaatsidee.

De onderzoekers die vorig jaar een literatuuron- derzoek naar succesfactoren voor werkplaatsen onderwijsonderzoek uitvoerden, wezen op het belang van een schoolleider die de beoogde schoolontwikkeling omarmt, en van een onder-

zoeksvraag die afkomstig is uit de onderwijs- praktijk en gericht is op schoolontwikkeling. Maar wil je, voegden ze daaraan toe, de ontwik- keling breder trekken, dan moet er sprake zijn van een lerende cultuur op school (Zuiker et al., 2017). Dat komt overeen met wat we stelden in een eerdere DNM-serie, het drieluik *Onderwijs- onderzoek en onderzoekscultuur* (verschenen in DNM 3.3, 3.4 en 4.1): een lerende organisatie is een *conditio sine qua non* voor de koppeling van onderwijsonderzoek en -praktijk. Het zou wel eens kunnen dat het werkplaatsenconcept bij uitstek geschikt is voor een dergelijke koppe- ling doordat hierin onderzoekers en leraren in principe gelijkwaardige partners zijn.



Onderzoekende houding

Hoe je die gelijkwaardigheid in de praktijk vormgeeft, is nog wel een kwestie van zoeken, zowel voor leraren als voor onderzoekers. Die laatste moeten natuurlijk de school niet louter als proefomgeving voor hun eigen vragen zien. Bovenal moeten ze de leraren niet onderschatten. Bij de aftrap, herinnert BOOM-bestuurder Jeroen Zeeuwen zich, “begon een van de wetenschappers het verhaal over zijn onderzoek met de mededeling: ‘Ik zal jullie niet lang vermoeien met wetenschap.’ Maar dat is nou precies wat we niet willen. We willen juist dat mensen geïnspireerd raken.” En dat, vindt Marion van Herk, directeur van een van de OPMAAT-scholen, is echt nodig: “Als je ziet hoe nieuwe stromingen ontstaan in het onderwijs, kun je je afvragen: ligt daar nou onderzoek onder of is het meer op gevoel? Ik heb het idee dat het vaak dat laatste is.” Omgekeerd mogen volgens beiden wetenschappers zich wel eens meer gaan afvragen aan welk onderzoek daadwerkelijk behoefte is.

Van Herk: “Veel simpele, voor de hand liggende vragen zijn eigenlijk nooit goed onderzocht.”

Volgens Zeeuwen zie je overigens na een jaar dat zich al een omslag aan het aftekenen is. Een indruk die Derk Lettink, leraar-onderzoeker op Van Herks school, deelt: “In de werkplaats zit je niet alleen met leraren om de tafel, maar ook met mensen die vanuit een ander perspectief kijken, met een wetenschappelijke blik. Daardoor wordt je onderzoekende houding versterkt en ga je ook je eigen handelen en kennis van jezelf en van het schoolteam scherper onder de loep nemen. Ik praat intussen al anders met collega’s over onderzoek: ik stel meer vragen bij wat er gezegd wordt of onderzocht is, neem niet zomaar wat aan.” Op zijn beurt oordeelt ook ‘de andere kant’ positief, bij monde van hoogleraar ontwikkelingspsychologie Jaap Denissen, die vanuit Tilburg University bij het project betrokken is. Het samenwerkingsverband, aldus Denissen, “is heel erg open, waardeert ons, en andersom,

Stimuleren en monitoren zijn in dit verband belangrijke taken voor bestuurders en schoolleiders

wij proberen te luisteren en dan ontstaat het bijna vanzelf.”

Gedeeld thema, gedeelde taal

POINT is een werkplaats voor onderwijsonderzoek met betrekking tot (hoog)begaafde leerlingen. Zowel op de BOOM- als op de OPMAAT-scholen bestond al ruim voordat de werkplaats startte, veel aandacht voor hoogbegaafden. Zo waren eerder al op Van Herks school leerlingen die opvielen door hun gedrag en duidelijk meer uitdaging nodig hadden, bij elkaar gezet in zogenaamde ‘leermeergroepen’: zes dagdelen in de week, met elk twaalf kinderen bij wie een hoge intelligentie was vastgesteld. Van Herk: “Voor ons kwam die werkplaats op een heel natuurlijk moment. Alexandra, mijn intern begeleider, had behoefte aan het vergroten van expertise en netwerk. En voor Derk, die al een aantal jaren in de kleutergroepen actief is, ging het vooral om de vraag: hoe zorg ik nou dat ik deze leerlingen zie voordat ze dat probleemgedrag gaan vertonen?”

Uiteindelijk is binnen POINT gekozen voor onderzoek naar vroegsignalering en vasthouden van de motivatie. Dat sloot wonderwel aan op de belangstelling van de zijde van de onderzoekers. Denissen: “Wij zijn een afdeling ontwikkelingspsychologie en onderwijs is voor ons sowieso een belangrijk toepassingsgebied. Ikzelf zit binnen het spectrum van de ontwikkelingspsychologie meer aan de sociaal-emotionele kant. Ik houd me vooral bezig met sociale aanpassing,

POINT: facts & figures

Passend Onderwijs voor Ieder Nieuw Talent (POINT) werkt schooloverstijgend. Iedere school heeft een leerkracht die functioneert als leerkracht-onderzoeker. De leerkracht-onderzoekers komen maandelijks een dagdeel bij elkaar met onderzoekers en pabo-docenten. Op die middagen staat een inhoudelijk programma centraal met onder meer *good practices* uit de scholen en recente wetenschappelijke inzichten vanuit de universiteiten. Op basis van vragen uit de eigen scholen werken de leerkracht-onderzoekers aan de opzet en uitvoering van praktijkonderzoek en participeren ze in onderzoek van onderzoekers van universiteiten. De deelnemende instellingen betreffen: Stichting OPMAAT (vijftien po-scholen in de regio Tilburg), Stichting BOOM (zes po-scholen, een sbo-school en een plusklas voor meerdere scholen), Fontys Hogeschool Kind en Educatie, Universiteit Utrecht, Tilburg University en CBO Talent Development. Looptijd: 2016-2018 (pilot) met een vervolgotraject.

met relaties tussen kinderen onderling, en met de persoonlijkheid van scholieren.”

Dat het thema voor beide zijden van belang is, is één ding. Eraan werken vergt vervolgens wel dat je over een gemeenschappelijke taal beschikt. En dat is nog wel lastig. Denissen: “Je komt uit twee verschillende werelden. Voor leraren staat de leerling op de eerste plek, voor wetenschappers wetenschap bedrijven. Bovendien ga je van andere informatie uit. Wij kennen veel onderwerpen vooral uit de literatuur, maar leraren uit meer praktijkgerichte bladen, en dat komt niet altijd overeen. In academische literatuur wordt hoogbegaafdheid positief besproken: als een hoog niveau van potentie. Hoogbegaafd zijn is een pluspunt. Praktijkmensen hebben het meer over hooggevoeligheid, over aanpassingsproblemen. Maar eigenlijk is dat verschil juist interessant.

Ons kader is niet per se beter. Ik ben bereid de mogelijkheid te zien dat het andere kader ook klopt. Als ik merk dat die hooggevoeligheid veel belangrijker is dan ik dacht, dan wil ik dat wel accepteren, maar dat dan wel met mijn eigen empirische argumenten onderbouwen.”

Uitstraling

Elke werkplaats begint bescheiden. Maar de bedoeling is uiteraard dat ze effect heeft op de ontwikkeling van de hele school. Met name de bestuurders en schoolleiders moeten dus investeren in verbreding. Dat kan op tal van manieren en niveaus. Zeeuwen: “We hebben een verslag uitgebracht van het eerste schooljaar (2016-2017), met per leerkracht-onderzoeker van iedere school een poster met iets over het proces en de onderzoeksvraag. Die posters hangen in de school waarmee je dan het brede publiek binnen je school aanspreekt. Verder heb ik een keer een gastcollege gegeven op de pabo, en zo bereik je weer een ander publiek. Ook het samenwerkingsverband passend onderwijs is een podium. Daar proberen we de informatie die we hebben breed te delen, en dat leidt dan weer tot een soort kruisbestuiving. Scholen zeggen: ‘Wij zijn zeer geïnteresseerd, maar wij hebben op dit moment niet de mogelijkheid om echt aan te sluiten.’ Dat worden dan volgscholen, die we op de hoogte houden van de ontwikkeling.”

Binnen Van Herks school begon het met twee mensen. Zij koppelen regelmatig terug naar het team. Van Herk: “Derk heeft in een teamvergadering zijn poster gepresenteerd met de onderzoeksvraag en de stappen die je neemt. Verder probeer ik als directeur het team te prikkelen door regelmatig onderzoek te melden of boeken aan te bevelen, of stukken uit boeken te halen zodat ze het niet helemaal hoeven te lezen. Zo komen ze in elk geval in aanraking met onderzoek en je hoopt dan dat ze nieuwsgierig worden. Maar de een wordt dat natuurlijk sneller dan de ander. Trouwens, de waan van de dag zit

soms knap in de weg. Het is ook nog niet echt verweven met het dagelijks werk van het team.” Stimuleren en monitoren zijn in dit verband belangrijke taken voor bestuurders en schoolleiders. Voor Zeeuwen als bestuurder ligt de nadruk vooral op monitoring: “Ik loop eens in de zoveel tijd van acht tot vijf mee op onze scholen en probeer dan alles mee te maken, zodat ik breed geïnformeerd word en ik, als ze me vragen hoe het op die-en-die school gaat, niet alleen kom met het verhaal van de directeur. Ik praat ook met de mensen die deelnemen aan POINT, en woon incidenteel bijeenkomsten bij, zoals laatst eentje bij de Radboud Universiteit, waar een aantal presentaties plaatsvonden.”

Voor Van Herk gaat het in dit kader vooral om stimuleren. En dat vergt de nodige behoedzaamheid: “Je moet vooral niet lukraak elk onderzoek dat jij interessant vindt, droppen in je team. Je moet zoeken naar onderzoek dat aansluit bij dingen die in je team leven of bij de ingezette schoolontwikkeling. En vooral niet van iedereen verwachten dat ze onderzoek kunnen doen, laat staan allemaal op dezelfde manier. Wat je wel moet doen, is steeds het belang van onderzoek laten zien: hoe dat bij kan dragen om de dingen die je doet nog beter te doen. En wat je ook mag verwachten, is dat iedereen kennisneemt van relevant onderzoek.”

Kennisinfrastructuur

De werkplaatsen onderwijsonderzoek worden geacht ook een bijdrage te leveren aan de kennisinfrastructuur. Wat daarvan terecht komt, kun je nu natuurlijk nog niet beoordelen. Maar er valt al wel iets te zeggen over de aard van die bijdrage. Beleidsmakers en bestuurders willen vaak dat projecten elders bruikbare producten opleveren. Want, aldus hun redenering, het is zonde om het wiel twee, laat staan drie keer of meer uit te vinden. Zeeuwen heeft daarover zo zijn reserves: “Ik denk wel dat je van toegevoegde waarde kunt zijn om mensen een beeld van

het proces te geven. Maar waar ik terughoudend over ben, is of je daadwerkelijk met knippen en plakken dingen kunt overnemen. Onderzoeksopbrengsten kun je wel generaliseren, maar je moet er uiteindelijk toch je eigen ding van maken. Je moet je eigen proces doorlopen. In een lopend uurwerk kun je niet zomaar een nieuw tandwieltje zetten. Dat past niet.”

Tegen die achtergrond zou je de kennisinfrastructuur misschien ook niet zozeer moeten opvatten als een kennisbank, waaruit je naar believen producten ophaalt, maar veel meer als een netwerk, een platform waarop mensen elkaar kunnen vinden. Denissen: “Zelf zou ik wel meer contact willen hebben met andere werkplaatsen, ook met de wetenschappers daarvan. Daarvan heb ik er nog maar weinig gesproken en dat vind ik wel jammer. Wat je zou moeten bevorderen is een kennisinfrastructuur in de zin van een netwerk van connecties tussen universiteiten, hogescholen, NRO en werkplaatsen voor structureel kennis uitwisselen, werkbezoeken, e-mails heen en weer. Dat soort verbanden en interacties zijn heel belangrijk.”

Borging

Voor onze gesprekspartners is het project in veel opzichten waardevol. Zo waardevol dat het een blijvertje zou moeten zijn. Van Herk: “Wij zijn er niet zomaar aan begonnen. En dat wetenschappelijk onderzoek en zelf onderzoek doen intussen een eigen plek heeft, staat buiten kijf. Het is allemaal nog lang niet groot genoeg, maar we gaan het niet opgeven. Het zit niet in onze natuur om onderzoek te doen, die feedback uit een wetenschappelijke hoek heb je wel nodig om niet terug te vallen in oude gewoonten.” Zeeuwen ziet trouwens nog een verder reikend perspectief: “Ik zie door dit project een netwerkorganisatie ontstaan die je voor meerdere thema's zou kunnen gebruiken. Mensen leren hoe je kennis deelt; zo hebben bijvoorbeeld leerkrachten van ons gastcolleges gegeven op de pabo. Op die manier ontstaat een waardevolle dynamiek die zich niet beperkt tot het

Pilot werkplaatsen onderzoek

In de pilot werkplaatsen onderzoek werken basisscholen, hogescholen en universiteiten vanuit een gelijkwaardige positie aan de verbetering van het onderwijs op basis van onderzoek. De onderzoeksvragen komen voort uit de onderwijspraktijk van de deelnemende scholen. Zo dragen de werkplaatsen bij aan een duurzame verbinding tussen onderwijs(ontwikkeling) en onderzoek. Binnen de pilot zijn drie werkplaatsen onderzoek po actief: Amsterdam, Utrecht en Tilburg. Dit schooljaar is zowel een werkplaats onderwijsonderzoek vo in Tilburg gestart als een in Noord-Nederland. Voor de zomer 2018 worden de werkplaatsen mbo bekend: twee werkplaatsen onderwijsonderzoek en een themagerichte werkplaats onderwijsonderzoek over gepersonaliseerd leren met ICT. Voor meer informatie over onderwijswerkplaatsen in po, vo en mbo, zie: www.werkplaatsenonderzoek.nl

huidige thema.”

Het concept werkplaats onderwijsonderzoek is echter nog vrij jong en voorlopig is nog wel subsidie nodig om het echt goed op poten te zetten. En zoals Denissen zegt: “Het zal een zwarte dag zijn als de subsidie wegvalt. Maar het onderzoek zal, denk ik, niet helemaal stilvallen. De wegen van de infrastructuur worden niet afgebroken en de intrinsieke belangstelling over en weer blijft wel. Maar zonder middelen moet dit project concurreren met andere initiatieven. Als financiering onzeker wordt, gaan mensen aarzelen om mee te doen.”

Ten slotte

Borging na afloop van de subsidieperiode is een cruciaal vraagstuk. Sinds we de gesprekken voerden waarop het voorgaande gebaseerd is,

zijn alweer een paar maanden verstreken en is ongetwijfeld de nodige voortgang geboekt. Maar erg spectaculair kan die voortgang niet zijn: zulke projecten hebben nu eenmaal per definitie tijd nodig. Niet voor niks luidt de slotzin van een recent onderzoeksrapport over de eerder dan de onderwijswerkplaatsen gestarte academische werkplaatsen Zorg & Gezondheid: "Wat betreft de opbrengsten van de academische werkplaatsen, is het lastig om 'hard' bewijs te vinden voor de effectiviteit van academische werkplaatsen. We hebben gevonden dat de werkplaatsen toegankelijke en kwalitatief hoogwaardige producten, diensten en voorzieningen voor zorg, welzijn en preventie leveren. En dat dit bij kan dragen aan betere zorg, preventie en gezondheid, beter afgestemd beleid en daarmee ook aan een betere kwaliteit van leven. Echter, 'harde' resultaten van de effecten van diensten en producten op de zorg, preventie en gezondheid zijn er nog

niet. Uit [een] werkbijeenkomst weten we dat dit deels verklaard kan worden doordat academische werkplaatsen nog relatief kort bestaan en onderzoek hiernaar loopt." Vandaar dat DNM op zijn beurt van plan is over een poosje terug te gaan naar Tilburg. ■

Gelezen

- Wijenberg, E., & Nies, H. (2015). *Academische Werkplaatsen Zorg & Gezondheid: Een verkenning van overeenkomsten en verschillen in aanpak*. <https://www.vilans.nl/vilans/media/documents>.
- Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., Jong, A. de, Lockhorst, D., & Klein, T. (2017). *Succesvolle werkplaatsen: Wat is er nodig voor een vruchtbare onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten?* Universiteit Utrecht/Oberon.

Onderzoek

Anneke Westerhuis

Anneke Westerhuis is redacteur van De Nieuwe Meso en werkt als senior onderzoeker bij het expertisecentrum beroepsonderwijs (ecbo). E-mail: anneke.westerhuis@ecbo.nl.

Invoering van de nieuwe examenprogramma's in het vmbo

De nieuwe beroepsgerichte examenprogramma's in het vmbo kennen een profielvak dat wordt aangevuld met een aantal beroepsgerichte keuzevakken. Elke leerling kiest een profielvak en daarnaast vier (basisberoeps/kaderberoeps) of twee (gemengd) beroepsgerichte keuzevakken. Ze kunnen kiezen uit het assortiment dat aan het profielvak is gekoppeld, maar ook uit keuzevakken van andere profielen. Daarmee varieert het aantal opties waaruit leerlingen een keuzekunnen maken. Onderzoekers van SLO constateren dat de variatie in keuzemogelijkheden in de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg uiteenloopt van 47 tot geen. In dat laatste geval is er vaste set van vier keuzevakken aan een profiel gekoppeld, en valt er niets te kiezen.

Een andere interessante bevinding is dat, hoewel een belangrijk reden voor het ontwikkelen van keuzevakken was om een regionaal dekkend aanbod regio samen te stellen, van dat overleg nog niet veel gekomen is. De verwachting was dat vmbo-scholen onderling afspraken gaan maken over welke school welke profielen aanbiedt en - als regionaal vmbo - met het mbo en het regionale bedrijfsleven spreekt om gezamenlijk een regionaal dekkend onderwijsaanbod te ontwikkelen dat aansluit bij de regionale behoefte. De meeste bevroegde docenten geven aan dat er beperkt, of helemaal geen overleg met andere vmbo-scholen, met mbo-instellingen of regionale bedrijven en instellingen plaatsvindt.

Bron: M. Heijnen, M. Haandrikman, E. Folmer & L. Pennewaard (2018). *Evaluatie vernieuwde beroepsgerichte programma's vmbo. Resultaten docentvragenlijst en schoolbezoeken leerjaar 3*. Enschede: SLO. Zie: <http://downloads.slo.nl/Repository/evaluatie-vernieuwde-beroepsgerichte-programmas-vmbo-lj3.pdf>.

Het mbo telt de oudste leraren

De meeste docenten in het primair onderwijs zijn rond de 30, óf tussen de 50 en 60. Voor het voortgezet onderwijs geldt hetzelfde, maar daar zijn de pieken minder groot. Het middelbaar beroepsonderwijs telt slechts één piek; daar is de grootste groep docenten tussen de 50 en 60 jaar.

Bron: <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/sectoroverstijgend/personeel>.

Is het lerarentekort typisch Nederlands?

In een grootschalig onderzoek naar lerarenloopbanen in alle 28 EU-lidstaten en tien geassocieerde landen en aspirant-lidstaten komt Eurydice tot de conclusie dat veel landen prognoses maken van de aantallen leraren die in de toekomst nodig zullen zijn, maar zich vaak beperken tot de korte termijn.

Er zijn maar weinig landen die zich wagen aan langetermijnprognoses die zich tot over tien jaar kunnen uitstrekken. Nederland is daar een van, naast Denemarken, Duitsland, Finland en Noorwegen. Deze vijf landen beschikken op landelijk niveau zowel over de gegevens als over de analysetechnieken om langetermijnprognoses te kunnen maken.

Dat laat onverlet dat nagenoeg alle landen problemen hebben met het afstemmen van de vraag en het aanbod van leraren. Veelal is er sprake van een tekort aan nieuwe leraren en vergrijzing van de lerarenpopulatie. Onderwijssystemen staan voor dezelfde uitdagingen, of ze nu beschikken over goede prognoses of niet. Dat naast Nederland ook Denemarken, Noorwegen en Zweden een hoge uitval uit de lerarenopleidingen signaleren kan toeval zijn, maar kan ook verklaard worden uit het feit dat de andere landen op dit thema op landelijk niveau geen gegevens verzamelen. Volgens de auteurs hebben in landen die geen prognoses (kunnen) ontwikkelen juist om die reden geen overzicht van de problemen waar ze voor staan.

De grote uitzondering is Finland; dat land kent geen enkel knelpunt in de afstemming van de vraag en het aanbod van leraren. Of dat te maken heeft met de hoge status van het lerarenberoep in dit land, vermeldt het onderzoek niet.

Bron: European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Zie: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/b/b9/220EN_teaching_careers_N_cert.pdf

Leervaardigheden in het voortgezet onderwijs

Van leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt verwacht dat zij de vaardigheid ontwikkelen om hun eigen leerproces te sturen. Deze vaardigheid ontwikkelt zich niet vanzelf. Gelukkig zijn er inmiddels effectieve manieren ontwikkeld om deze zelfregulatievaardigheden van leerlingen te trainen. Zo blijkt het blijkt mogelijk deze vaardigheden te leren met behulp van videovoorbeelden. Maar is dat voldoende? Is een leerling bijvoorbeeld na z'n training in staat de in de context van een bepaald vak geleerde vaardigheden ook in andere vakken toe te passen?

Op een studie naar deze vraag is Steven Raaijmakers onlangs aan de Universiteit van Utrecht gepromoveerd. Hij komt tot de conclusie dat het verbreden van de toepassing (*transfer*) niet zonder slag of stoot gaat. Het lukt leerlingen niet hun geleerde vaardigheden op het gebied van zelfbeoordeling en het maken van taakselecties ook in ander domeinen toe te passen. Interessant is dat leerlingen wel in staat zijn om taken te selecteren voor (fictieve) andere leerlingen, maar dus niet voor zichzelf.

Bron: <https://www.uu.nl/nieuws/promotie-stein-steen-raaijmakers-het-zelfgestuurd-leren-van-leerlingen-verbeteren>.

Boeken



Leven is geen lichte kost

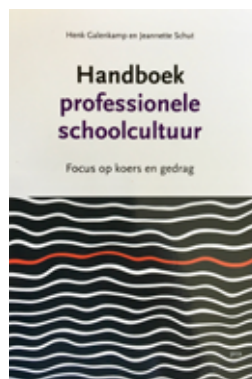
Hannah Arendt (1906-1975) is bekend van haar verslag van het proces in Jeruzalem tegen Adolf Eichmann, die zij met haar (controversiële) opvatting over de banaliteit van het kwaad, toonde als een gedachteloos burgermannetje. 'Gedachteloosheid', het niet beschikken over het vermogen vanuit het standpunt van iemand anders te denken, wordt door Arendt gezien als de grootste bedreiging voor de democratie, waarin pluraliteit, het gegeven dat we allemaal uniek zijn, gekoesterd moet worden. In de bundel *Aan het werk met Hannah Arendt* wordt deze gedachteloosheid gekoppeld aan een belangrijke opdracht voor lerarenopleidingen: aankomende leraren uitdagen zelf te denken over een breder begrip van de wereld, opdat zij later minder de neiging hebben hun leerlingen volgens de methode van het lesboek ('methodeslaaf') naar de bekende weg te bevragen, maar hen zelf te laten nadenken over het 'andere' en het 'vreemde'. De stap van Jeruzalem naar het klaslokaal lijkt vergezocht, maar het aardige van de bundel is dat deze stap gemakkelijk gemaakt wordt. En het blijkt dat het eigenzinnige werk van Arendt zich ook

goed laat gebruiken voor een beschouwing over het creëren van gezag in de klas, het onderwijs aan vluchtelingen en de noodzaak van kleinschalige activiteiten voor ouderen. De auteurs willen niet alleen de betekenis van Arendts werk voor professionals in onderwijs, zorg en sociaal werk laten zien; ze willen ook een nieuwe 'professionele logica' ontwikkelen, gebaseerd op een belangrijk onderscheid dat Arendt maakt tussen de drie domeinen van het menselijk leven: arbeiden (biologisch voortbestaan), werken (het maken van dingen) en handelen (de ontmoeting en het gesprek). De professie die zich afspeelt in het web van menselijke relaties (leraar en leerlingen, verzorgende en ouderen, sociaal werker en wijkbewoners) is – onder invloed van markt en bureaucratie – meer 'werken' dan 'handelen' geworden. Afgezien van de contouren van die nieuwe logica bevat de bundel een oproep om in het publieke debat daarover stelling te nemen: een Arendtsiaanse oproep tot politiek handelen. *Aan het werk met Hannah Arendt* is een mooi, scherpzinnig en relevant boek, maar geen lichte kost. Maar dat is het (samen)leven ook vaak niet.

Gerritjan van Luin

Gelezen:

Joop Berding (red.) (2017). *Aan het werk met Hannah Arendt: Professionals in onderwijs, zorg en sociaal werk*. Leusden: ISVW.



Transformatie van de schoolcultuur

Onlangs verscheen *Een radslag in het onderwijs*, waarin directeur Jolanda Hogewind en teammanager Mohammed El Jaouhari het verhaal vertellen van de spectaculaire transformatie van het Calvijn College in Amsterdam Nieuw-West: van een school waar cynisme en pessimisme heersten naar een school nu, waarin verantwoordelijkheden genomen worden en weer plezier in leren en werken is. Eerder beschreef toenmalig directeur Eric van 't Zelfde in *Superschool* een vergelijkbare ontwikkeling op een van de slechtste scholen van Rotterdam, de Hugo de Groot in Rotterdam-Zuid, die zich in een paar jaar ontwikkelde tot een school waarvan in drie opeenvolgende schooljaren op elk van de drie afdelingen (bijna) alle leerlingen slaagden.

In *Superschool* draait het om – zoals de ondertitel ook vermeldt – “het succesverhaal van een bevlogen schooldirecteur”. Het boek leest bij vlagen als een spannend jongensboek met een kwetsbare held (“harde maar integere directeur”) als

hoofdpersoon, die uiteindelijk het moede hoofd in de schoot legt, omdat hij niet langer roofofbouw op zichzelf wil plegen. Het heldenepos ontvouwt zich dan tot een aanklacht: duurzaam heldendom is pas mogelijk als er voldoende geld is om de werkdruk van leraren te verminderen en leerlingen bij hun kwaliteiten en mogelijkheden passend onderwijs krijgen. Maar dat geld is er niet en de toelatingsadviezen zijn veelal onder druk opgehoogd.

Waar *Superschool* met teleurstelling van de auteur eindigt (“Laat dit het verhaal zijn van het prijskaartje dat aan successen hangt”), vangen Hogewind en El Jaouhari hun boek met een teleurstelling aan: “We denken dat er in het onderwijs onder de oppervlakte een aantal diepgewortelde denkpatronen of basisprincipes leven die fundamenteel verkeerd zijn en we met elkaar in stand houden”. Het is een slimme vondst om vijf van zulke “disfunctionele gedachten” (zoals ‘ze kunnen het niet’, ‘onderwijs is gekkenwerk’) als uitgangspunt voor hun boek te kiezen, want daarmee laten de auteurs prachtig zien wat er gebeurt als

je gaat 'omdenken' ('ze kunnen het wel!', 'máák van onderwijs geen gekkenwerk') en bieden ze het onderwijs een hoopvol perspectief: "Het kán echt anders, en het is niet heel ingewikkeld om in de praktijk te brengen".

Omdat beide boeken over de transformatie van bestaand onderwijs gaan, leek het me interessant om op zoek te gaan naar wat de auteurs de lezers aan veranderkundige inzichten te bieden hebben. Daarbij zal ik verwijzen naar het eveneens onlangs verschenen *Handboek professionele schoolcultuur* van Henk Galenkamp en Jeanette Schut, waarvan de kern prachtig aansluit bij de aanpak van de schoolleiders: focussen op koers en gedrag.

Ik heb zeven veranderkundige inzichten in de vorm van adviezen gedestilleerd. Het eerste: Neem het besluit dat het anders moet! In de woorden van de auteurs: "Er was een moment nodig dat we met elkaar beslissen: we willen het anders" (Hogewind & El Jaouhari) en "We gaan ons onderscheiden van de rest. Als je als leerling bij ons binnenstapt, dan stap je binnen als gast. En wij worden gastheer" (Van 't Zelfde).

Dan heb je zo'n besluit genomen en dat breed in de school gecommuniceerd, hoe ga je dan verder? "Het begint met een visie, een bepaald mensbeeld en een bepaalde manier waarop je in het leven staat", schrijven Hogewind en El Jaouhari. Cultuurverandering zet je dan in, door consequent op basis van die visie en dat mensbeeld te handelen en te bouwen aan een professionele organisatie. Hogewind en El Jaouhari waarschuwen overigens het opleggen van een visie aan een bestaand systeem: "dan sterft je visie een stille dood". Maar,

nuanceert Van 't Zelfde, "wanneer een school totaal niet functioneert, dan prefereer ik de *top-down*methodiek." Hoe dan ook, het tweede advies is helder: zorg voor een heldere koers!

Dit vinden Galenkamp & Schut ook, maar "als we er in de scholen naar vragen, kent bijna niemand deze uit het hoofd, zelfs de directeur niet". En dat is erg. Want zonder helder te hebben waar je voor staat (missie) en waar je naar toe wilt (visie), kun je niet bouwen én kom je niet goed toe aan het lastigste onderdeel van een professionele schoolcultuur: het begrenzen van niet-professioneel gedrag. Zonder begrenzing geen ontwikkeling. Professioneel gedrag voldoet volgens hen aan drie criteria: 1) het draagt bij aan de doelen van de organisatie; 2) het leidt tot toename van het welbevinden van jezelf; 3) het leidt tot toename van het welbevinden van anderen. Gedrag dat strijdig is met (een van) deze drie criteria wordt begrensd onder het motto: 'Zo doen we het hier niet!'. Functioneel gedrag draagt bij; disfunctioneel gedrag breekt af.

In beide scholen was veel disfunctioneel gedrag: klagen, slechte samenwerking, geroddel, onveiligheid, negativisme, enzovoorts. Om hier iets aan te kunnen doen is, zo benadrukken Hogewind, El Jaouhari en Van 't Zelfde, een eensgezinde en 'voorbeeldige' schoolleiding nodig. Daarmee tekent het derde advies zich af: Zorg voor een sterke schoolleiding! "Een goede directeur haalt de juiste mensen binnen. Ik ging als 'acht' op zoek naar 'negens'" (Van 't Zelfde). "Het managementteam bestaat nu uit mensen die de visie en de cultuur voorleven en een goede mix hanteren tussen kennis, gezag en zorgzaamheid" (Hogewind & El

Jaouhari).

Ook het lerarenteam ondergaat (snel) de noodzakelijke wijzigingen. Ziedaar, het vierde advies: Zorg voor een goed team! "Dit is het allerbelangrijkste. Al betekent het soms wel een lastige spagaat: je krijgt de opdracht om goed onderwijs in te richten, maar tegelijk moet je dat doen met mensen die het niet willen, niet kunnen of misschien niet willen kunnen..." (Hogewind & El Jaouhari). Maar als de koers helder is, is het gemakkelijk(er) dé kernvraag te stellen: is de visie van de school en jouw taak daarbinnen passend bij wat je kunt of wilt in je werk? "We gaven nooit een oordeel over wie iemand was, maar plaatsten soms wel vraagtekens bij wat iemand deed" (Hogewind en El Jaouhari).

Op beide scholen was het onvermijdelijk dat ook afscheid genomen worden. Hetzij via een vertrekpremie (Van 't Zelfde: "de vermoeide helden"), een andere werkplek of ontslag (Van 't Zelfde: "de beroepssaboteurs"). En je moet ermee leren leven dat "mensen je op straat geen gedag meer willen zeggen" (Hogewind & El Jaouhari) of "geen bak koffie meer met je willen drinken, tenzij ze eerst in je koffie mogen spugen" (Van 't Zelfde).

En zo komen we op het vijfde advies: Houd moedig vol! En dan helpt het om – naast het geloof houden in de koers van de school – te begrijpen welke factoren van invloed zijn op gedrag, want daar wil je immers invloed op uitoefenen. Galenkamp & Schut laten zien dat het hanteren van drie kijkkaders daarbij van belang zijn: 1) het individuele niveau: wat doet iemand vanuit wat hij kan, denkt, voelt en vanuit persoonlijkheid?

2) het relationele niveau: hoe geeft iemand vorm aan de relaties en interacties met zijn collega's, leerlingen en anderen in en om de school?; 3) het systemische niveau: hoe is de professional ingebed in het grotere geheel van de school als organisatie, inclusief de geschiedenis ervan?

Het loont de moeite om op alle drie niveaus te kijken en te kunnen handelen. Het Handboek professionele cultuur biedt – met veel praktijkvoorbeelden – belangrijke handreikingen om bijvoorbeeld te begrijpen hoe dysfunctioneel gedrag vaak onbewust in stand wordt gehouden en hoeveel invloed de geschiedenis van de school kan hebben op het gedrag. En vooral hoe je daar wat je eraan kunt doen. Een buitengewoon rijk boek om vaak in terug te bladeren!

Terug naar de oproepen. Hogewind & El Jaouhari besteden veel aandacht aan waar iedereen het in het onderwijs over heeft: werkdruk. Advies zes is dan ook: organiseer je school gezond! "In het onderwijs gaat iedereen voortdurend op elkaars stoel zitten", zo stellen Hogewind & El Jaouhari. Ze doen een oproep om "hygiënischer met taken en rollen om te gaan": help iemand om zijn werk goed te kunnen doen als dat nodig is, maar neem het niet over. Verder hebben ze de school zo veel mogelijk gestructureerd door een aantal *hrm*-instrumenten toe te passen, zijn alle school- en teamdoelen smart geformuleerd en alle onderwerpen gedocumenteerd ("Zelfs de Inspectie vindt het véél papier"). Taakbeleid wordt strak georganiseerd met het 'Taakspel', waarvoor iedereen twee dagen de school uit is.

Radslag in het onderwijs heeft (onderwijs)inhoudelijk meer te bieden dan *Superschool*, waarin toch vooral het verhaal van de (worsteling van de) directeur centraal staat. Hogewind is onmiskenbaar ook in haar boek aanwezig, ook door de mooie schetsen uit het persoonlijk leven, maar ze vindt dat de schoolleider als “misschien wel de meest faciliterende persoon in de school” niet zichtbaar hoeft te zijn. En dat is niet strijdig met het zevende advies dat uit beide boeken naar voren komt: Kom uit de slachtofferrol en pak de regie! Voor alle drie schoolleiders is dit dé leidraad van hun handelen. Ook als er uitstappen de ultieme consequentie is.



Gerritjan van Luin

Gelezen:

- Hogewind, J. & El Jaouhari, M. (2017). *Een radslag in het onderwijs. Over de cultuurverandering op het Calvoijn College*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Zelfde, E. van 't (2015). *Superschool. Het succesverhaal van een bevlogen schooldirecteur*. Amsterdam: Prometheus.
- Galenkamp, H. & Schut, J. (2018). *Handboek professionele schoolcultuur*. Focus op koers en gedrag. Utrecht: Uitgeverij Pica.

Jochem Streefkerk en Frans Hoogendijk

Jochem Streefkerk en Frans Hoogendijk zijn als onderwijsjurist verbonden aan Van Doorne N.V. en houden zich bezig met advisering van overheden en van instellingen in de kennis- en onderwijssector.

E-mail: Streefkerk@vandoorne.com.

Al jaren trouwe dienst, maar hoe lang nog?

De koepelstichting in het onderwijs

Nauwe samenwerking tussen uiteenlopende onderwijsorganisaties hoeft niet altijd tot fusie te leiden. De koepelstichting kan, aldus onderwijsjuristen Jochem Streefkerk en Frans Hoogendijk, ook goede diensten (blijven) bewijzen. Mits weloverwogen opgezet uiteraard.

Het Nederlandse onderwijs kent verschillende vormen van bestuurlijke samenwerking. Zo zijn in het verleden grote stichtingen tot stand gekomen door fusie, kennen andere organisaties de personele unie en hebben besturen elkaar ook nogal eens gevonden in uiteenlopende soorten van bestuurlijke samenwerkingsovereenkomsten, federatieve of coöperatieve verbanden of in een regiostichting. In de afgelopen jaren is vooral in de krimpregio's het vraagstuk naar de meest passende bestuurlijke samenwerkingsvorm actueel geworden. Opvallend is dat hierbij de aandacht niet altijd meteen uitgaat naar fusie. Vooral de personele unie en de *holding* in de vorm van een koepelstichting genieten een toenemende belangstelling. In dit artikel gaan we nader in op de koepelstichting, omdat deze in veel gevallen, net als de personele unie, nogal eens wordt gezien als een passend alternatief voor fusie en daarmee als een adequate vorm voor bestuurlijke samenwerking. De vraag is of

dat ook daadwerkelijk het geval is. We gaan nader in op de eigenschappen van deze samenwerkingsvariant en behandelen de praktische kant daarvan.

Wens, noodzaak of verplichting?

Aan bestuurlijke samenwerking liggen verschillende motieven ten grondslag: in sommige gevallen is het verplicht om samen te werken, in andere gevallen is het noodzaak of zijn het bestuurlijke ambities die leiden tot samenwerking. Daar waar sprake is van een samenwerkingsverplichting is deze veelal te herleiden tot een (politieke) reactie op een verondersteld maatschappelijk probleem. Denk aan de wet Passend onderwijs, waarmee schoolbesturen verplicht werden om zich aan te sluiten bij een regionaal of landelijk samenwerkingsverband. Passend onderwijs is slechts een voorbeeld van de vele samenwerkingen die uit onderwijswetgeving voortvloeien. Daarnaast zijn er verschillende situaties die samenwerking de facto

noodzakelijk maken. Het gaat dan om situaties waarin je niet verplicht bent om samen te werken - je mag het ook alleen doen - maar waarin het vraagstuk praktisch gezien vaak alleen samen kan worden opgelost, of beter kan worden opgelost. Denk aan de krimpregio's in het land, waarin veel schoolbesturen niet zelfstandig de sterke daling van leerlingenaantallen het hoofd kunnen bieden. Maar ook in de tegengestelde situatie, wanneer een school juist een (te) groot aantal leerlingen krijgt te verwerken, is samenwerking hoognodig. En ook in het kader van huisvesting zijn gemeenten soms maar wat blij wanneer scholen besluiten samen te werken.

En dan de samenwerking die niet hoeft, niet noodzakelijk is, maar wel wordt gewenst. Bijvoorbeeld omdat besturen samen willen werken aan vernieuwend onderwijs. Op dit moment zien we dat in de samenwerking tussen po- en vo-besturen die samen een doorlopende leerlijn voor leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs willen realiseren. Een ander voorbeeld is de samenwerking tussen opvang en primair onderwijs in integrale kindcentra.

De waaromvraag voor samenwerking kan aldus op verschillende manieren worden beantwoord: we moeten het, we kunnen niet anders, of we willen het. Daarmee is de hoe-vraag echter nog niet beantwoord. In alle drie gevallen hebben de besturen ruimte om de vormgeving van de bestuurlijke samenwerking zelf te bepalen. Soms biedt de (onderwijs)wet een kader, maar voor een veel groter aantal mogelijke samenwerkingen wordt nu juist niets geregeld. Dat heeft een praktische reden (niet alle denkbare situaties kunnen met regelgeving worden afgedekt), maar ook een principiële. Scholen zijn immers in beginsel vrij in het bepalen van hun inrichting. En zo ook in het bepalen van de door hen nodig geachte samenwerking.

Uitgangspunten van het bestel

Zoals bekend vormen de drie klassieke vrijheden van stichting, richting en inrichting de basis van het Nederlandse onderwijsbestel. Bij de keuze voor een bepaalde bestuurlijke samenwerkingsvariant gaat het om de vrijheid van inrichting. De vrijheid van inrichting

borgt kort gezegd de autonomie van een schoolbestuur als bevoegd gezag van de school. Dit betekent onder meer dat het bevoegd gezag de vrijheid heeft keuzes te maken in de samenwerking met andere organisaties en in de vormgeving daarvan. Uiteraard kent deze vrijheid haar grenzen in de door de wet te stellen voorwaarden. En in de praktijk ook in de door schoolbesturen zelf opgelegde regels, zoals deze bijvoorbeeld zijn vervat in codes voor goed bestuur. Het bevoegd gezag is het aangrijpingspunt van onderwijswetgeving, met andere woorden: de vereniging of de stichting die de school in stand houdt, is het aangrijpingspunt van onderwijswetgeving en het aanspreekpunt voor overheden en extern toezichthouders. De vereniging of stichting die een school in stand houdt, moet echter niet alleen aan de onderwijswetgeving voldoen, maar ook aan Boek 2 van het Burgerlijk Wetboek (BW). Enerzijds laat het verenigingen en stichtingen behoorlijk vrij, anderzijds bepaalt het wel dat het bestuur van een rechtspersoon onvoorwaardelijk verantwoordelijk is voor alles wat er in de rechtspersoon gebeurt. Er kan dus een intern toezichthouder zijn, of een algemene ledenvergadering, of een raad van advies, maar er moet een bestuur zijn. En wordt dat bestuur geacht *in control* te zijn.

Koepelstructuur: fusie of toch niet?

Tot zover de motieven achter bestuurlijke samenwerkingsvarianten en de belangrijkste pijlers van het onderwijsbestel. In het vervolg van dit artikel richten we ons op de koepelstichting, een samenwerkingsvorm die al langere tijd gangbaar is in het onderwijs en nog steeds in de belangstelling staat. De ene keer omdat een bestuurlijke fusie niet haalbaar is (fusietoets of intern onvoldoende draagvlak), de andere keer omdat de koepelstichting een beter alternatief is dan een (bijvoorbeeld) fusie.

Samenwerking van organisaties door middel van een koepel kan noodzakelijk zijn om de gewenste stap in de samenwerking te zetten, maar is ook nogal eens ingegeven bij gebrek aan beter. In het bijzonder waar het gaat om de samenwerking tussen kinderopvang en basisonderwijs is duidelijk dat de sector vooruit-

loopt op wet- en regelgeving en de koepel is daarbij een veelgebruikte variant, maar voorziet nog lang niet in elke behoefte.

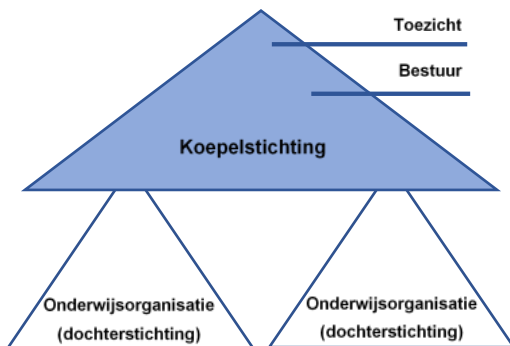
En ook vanuit een andere hoek is nog een nuance te maken. Als duidelijk is waarom naar samenwerking wordt gestreefd en vervolgens in kaart is gebracht hoe die samenwerking vorm moet krijgen, is daarmee nog niet het laatste woord gezegd. Een juridische structuur is immers nooit op zichzelf voldoende om een gewenst resultaat te bereiken. Het culturele element vraagt zeker in de beginperiode om voortdurende aandacht: hoe worden blauwe en rode petjes uiteindelijk allemaal paarse petjes? Met andere woorden: hoe ontstaat vanuit een samenwerking tussen twee organisaties uiteindelijk de beleving van één organisatie – ten minste, als dat de wens is natuurlijk. Het is juist vanuit dat perspectief dat een al te grote

nadruk op de juridische structuur van de organisatie moet worden voorkomen.

Maar nu eerst de vraag, wat houdt een koepelstructuur in de onderwijssector in? In de juridische uitwerking is dat vrij eenvoudig. Zoals we hebben toegelicht, moet iedere rechtspersoon een bestuur hebben. De crux van de koepelstructuur zit er in dat het bestuur zelf ook kan bestaan uit een rechtspersoon. Om de koepelstructuur vorm te geven wordt een rechtspersoon - de koepelstichting - de bestuurder van de andere rechtspersonen, te weten de onderwijs- of dochterstichtingen. De koepelstichting kan als bestuurder binnen iedere afzonderlijke onderwijsstichting besluiten nemen. De natuurlijke personen die lid zijn van het bestuur in de koepelstichting kunnen op die manier zeggenschap uitoefenen binnen elke onderwijsstichting. Die personele bezetting leidt ertoe



dat het bestuur over de onderwijsorganisaties kan worden afgestemd. Om misverstanden te voorkomen: er is geen sprake van een fusie in de zin van de onderwijswetten. Schematisch ziet deze structuur er als volgt uit:



Figuur 1. De koepelstructuur

De koepelstructuur is geen nieuwe aanvulling op het juridisch instrumentarium. Sterker nog, deze variant wordt al vele jaren en in verschillende onderwijssectoren met succes gebruikt. Toch wordt de aandacht van met name de politiek telkens getrokken. Wellicht omdat de tekening van de structuur aandacht vraagt. Of omdat toezichthouders niet direct raad weten met de koepel als bestuurder van de dochters: waar grijpen wet- en regelgeving nog aan en wie vormt het aanspreekpunt? Het antwoord is heel helder: de onderwijsstichting, het bevoegd gezag, vormt het aanspreekpunt.

Praktische aandachtspunten

Al met al blijft er verwarring bestaan over het juiste begrippenkader en de ruimte voor wat nu wel en niet mag in de koepelstructuur. Juist omdat het begrip koepel niet is terug te vinden in de onderwijswetten, noch in het civiele recht, is er veel ruimte voor interpretatie. Interpretatie door schoolbesturen, maar dus

ook door het ministerie van OCW en de Onderwijsinspectie. Het is daarom belangrijk oog te hebben voor enkele praktische aandachtspunten.

Het eerste betreft de scheiding van de functies van bestuur en toezicht. Er is geen voorschrift dat stelt dat toezichthouders ook statutair binnen de onderwijsstichting moeten worden benoemd. In november 2016 heeft toenmalig staatssecretaris Dekker een Kamerbrief doen uitgaan, waarin hij zich op het standpunt stelde dat de scheiding van bestuur en toezicht met zich brengt dat binnen iedere dochter een intern toezichthoudend orgaan moet functioneren. De staatssecretaris beriep zich daarmee in nogal algemene zin op de scheiding tussen bestuur en intern toezicht en ging verder dan de wet strikt genomen vraagt, maar niet zonder effect. Wij zien dat er naar aanleiding van de Kamerbrief steeds vaker weer wordt gekozen om ook bij de dochters over te gaan tot het statutair benoemen van intern toezichthouders. Het gebruik van een koepelstructuur komt er praktisch gezien op neer dat het bestuur en het toezicht in de samenwerkende onderwijsorganisaties bestaat uit dezelfde personen. In dat kader wordt soms de vraag gesteld hoe de koepelstructuur is te kwalificeren vanuit het oogpunt van eventuele tegenstrijdige belangen en het onafhankelijk bestuur en toezicht. Als de onderwijsorganisaties tegenstrijdige belangen hebben, zouden de bestuurders en toezichthouders onvoldoende oog kunnen hebben voor het belang van de afzonderlijke onderwijsorganisaties. Wij delen de implicatie van die vraag niet. Er zijn in Nederland veel rechtspersonen die meerdere instellingen in bovendien verschillende sectoren in stand houden. Een intern toezichthouder van dergelijke organisaties kan ook onafhankelijk toezicht houden op deze instellingen. Dat dit niet meer het geval zou zijn wanneer de instellingen door verschillende rechtspersonen in stand gehouden worden, vinden wij inhoudelijk een wankel standpunt. Wel is het natuurlijk goed om elk besluit zorgvuldig en vanuit het perspectief van elke onderwijsstichting voor te bereiden en te motiveren. In dat kader verdient het aanbeveling de besluitvormingsregelingen in de statuten en reglementen te

beoordelen. Daarnaast kan het geen kwaad om, ongeacht de samenwerkingsvorm, het integriteitsbeleid en de bevordering van een open cultuur binnen de organisaties voortdurend te agenderen.

Een tweede aandachtspunt is de inrichting van de medezeggenschap. De koepelstructuur leidt soms tot de vraag waar bevoegdheden worden uitgeoefend. Het antwoord is, zoals we eerder aangegeven hebben, helder: bevoegdheden worden binnen de onderwijsstichtingen uitgeoefend. Zoals altijd, geldt ook in deze situatie: medezeggenschap volgt zeggenschap. Binnen de onderwijsorganisaties is dan ook de gewone inrichting van medezeggenschap te vinden: een MR op schoolniveau en een GMR op het niveau van het bestuur. De situatie dat in de koepelstructuur de bestuurders van de koepel ook binnen de dochters (namens de koepel) als bestuurder optreden, leidt er vervolgens vaak toe dat wordt gekozen om een BBMR, een bovenbestuurlijke medezeggenschapsraad, te starten. Een BBMR heeft als voordeel dat een integraal gesprek over de gehele samenwerking kan worden gevoerd, in plaats van over delen van de samenwerking.

Een derde punt is dat de verhoudingen met externe partijen extra aandacht vragen. Partijen als de gemeente(raad) als het over openbaar onderwijs gaat, of de Nederlandse Katholieke Schoolraad, hebben op grond van wetgeving of statuten vaak invloed op bijvoorbeeld de samenstelling en de kwaliteit van het bestuur en toezicht en de inrichting van het onderwijs. In principe geldt dat deze partijen zich tot een afzonderlijke onderwijsorganisatie verhouden, maar vaak zal deze betrokkenheid doorvertaald moeten worden naar de koepelstichting (en in de praktijk soms naar de hele groep). Eens te meer verdient het aanbeveling om de koepelstructuur zorgvuldig vorm te geven en regelmatig toe te lichten aan externe partijen.

Verschuivende context, verminderd belang?

Verschuivende ontwikkelingen maken overigens dat

het belang van de koepel op de (middel)lange termijn mogelijk afneemt. Inmiddels is conform de afspraken in het regeerakkoord de fusietoets in zowel het primair als het voortgezet onderwijs per 1 augustus aanstaande afgeschaft en wordt alleen nog beoordeeld of het proces om tot een fusie te komen zorgvuldig is vorm gegeven in de fusie-effectrapportage. Er zijn nu nog genoeg situaties waar alleen onderwijsorganisaties bij betrokken zijn en fusie van die organisaties alsnog niet als logische (eerste) stap wordt gezien of waarin de fusietoets een onoverkomelijke belemmering vormt. Met het verdwijnen van de fusietoets zal wellicht eerder worden gekozen voor een fusie in plaats van een koepel. In de praktijk zien wij ook nu al dat een koepel als voorportaal voor een fusie dient. Daar staat tegenover dat in bepaalde situaties juist bewust wordt gekozen voor de koepel, bijvoorbeeld om de eigenheid van de verschillende stichtingen beter tot hun recht te laten komen, of om flexibeler in te kunnen spelen op nieuwe ontwikkelingen in de regio (een nieuwe partij kan zich in dat geval gemakkelijker aansluiten binnen de koepel).

Daarnaast is een belangrijke factor voor het gebruik en de ontwikkeling van de koepel de recente versoepeling van de mogelijkheid om openbaar en bijzonder onderwijs in één school of rechtspersoon samen te voegen. En dat biedt veel organisaties, met name in krimpgebieden, een geschikt alternatief voor de koepelstichting. In de praktijk zien we de belangstelling voor de nieuwe (toegankelijker) mogelijkheden om een samenwerkingsbestuur –school te vormen al toenemen.

Ten slotte dan de ontwikkeling waar het gaat om de samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang. Het nieuwe kabinet heeft op dit punt nog weinig ambitie getoond, maar duidelijk is dat de maatschappelijke beweging naar integrale organisaties voor opvang en onderwijs niet te stoppen is. In samenwerking met sociale partners wordt hard gewerkt aan het wegnemen van de laatste hobbels om inderdaad tot één rechtspersoon voor opvang en onderwijs te kunnen komen. Hulp van de overheid is meer dan

welkom, maar ook zonder die hulp zal de sector een manier vinden om de samenwerking vorm te geven en daarmee ook zelf in een alternatief voor de koepel voorzien.

Tot slot

De vrijheid die schoolbesturen genieten om hun eigen organisatie en hun samenwerking met andere organisaties naar eigen inzicht in te richten, maakt dat zij kunnen inspelen op veranderende maatschappelijke omstandigheden. Dat heeft er in de praktijk toe geleid dat uitgebreid ervaring is opgedaan met de koepel als samenwerkingsvariant. Wij zien dat de koepel trouw dienst doet, mits er aandacht blijft bestaan voor de

verschillende praktische consequenties die samenwerking middels een koepel met zich brengt. Veel organisaties hebben dagelijks profijt van het werken met een koepel.

Recente wijzigingen in wet- en regelgeving, aankondigingen daartoe en initiatieven die vanuit de onderwijssector worden ontplooid, geven aanleiding om te verwachten dat de koepel op de middellange termijn in een aantal situaties minder zal worden gebruikt. Dat doet niet af aan het feit dat de koepel een beproefd middel is om een samenwerking te structureren en voorlopig ook uitstekend dienst zal blijven doen. ■

Buitenland

Rudi Schollaert

Rudi Schollaert is zelfstandig onderwijsadviseur en voormalig directeur nascholing en internationale betrekkingen bij de Vlaamse koepelorganisatie VSKO. E-mail: rudi.schollaert2@telenet.be.

De prijs van inclusie

Neen, Ed Sheeran had het niet uitgemaakt met zijn vriendin – of vriend, want zo goed ben ik niet op de hoogte. En neen, Boef had geen vrouwonvriendelijk rapnummer de wereld ingestuurd – als er al vrouwvriendelijke rapnummers zouden bestaan. En toch stonden die avond in Vlaanderen zowat alle dragers van sociale media roodgloeiend. De dag daarop verspreidde het nieuws zich verder via de reguliere pers, maar ook bij de koffieautomaat, aan de schoolpoort en op café ontsponnen zich verhitte discussies.

Jawel, de dag na de tv-reportage *Het basisonderwijs kraakt*, stond Vlaanderen in rep en roer. Op een uur tijd was de mythe van de hangmatleerkracht van tafel geveegd: elke dag om vier uur klaar en daarbovenop nog drie maanden vakantie. Wat de argeloze kijker te zien kreeg was verbijsterend: leerkrachten die zeven uur per dag superdiverse klassen zinvol bezig trachten te houden, zoals een jongleur zeven borden tegelijk op stokjes draaiend houdt. Met aan het einde van de schooldag een afgepeigerde juf die nog net kon stamelen: “Ik heb drieëntwintig kinderen in de klas. Een kind met autisme, drie kinderen hebben concentratieproblemen, drie anderen zijn hoogbegaafd, een kind heeft gedragsproblemen, twee kinderen zijn hoogsensitief en nog twee anderen hebben een jaartje overgedaan.”

Meer nog: elke dag opnieuw herhaalde de juf haar sisyphusarbeid zonder ook maar een enkele keer haar geduld te verliezen, begaan als ze was met

het welzijn van leerlingen die elk een hyperindividuele gebruiksaanwijzing hadden: roze pilletjes driemaal per dag, hoofdtelefoon op, opblaasbaar jasje aan en uit... Je kan het niet verzinnen of het bestaat. En dit alles zonder ook maar een van die aandacht slurpende, soms agressieve koters vermanend toe te spreken, laat staan op de vingers te tikken, in de hoek te zetten of straf te laten schrijven. Beproefde technieken om de boel weer op orde te krijgen, zoals ik me nog levendig herinner. Later in de reportage zag je een schoolhoofd en een zorgleerkracht een afweging maken over de vraag van ouders om een kind van tien uit het bijzonder onderwijs op te nemen in het vierde leerjaar van de reguliere lagere school. Het kind kon tot vijf tellen, maar daar hield het op. Na veel wikken en wegen werd beslist dat de school dit niet aankon, maar daarmee was de kous niet af. Er diende over deze zaak nog een omstandig gemotiveerd rapport opgesteld te worden.

Onderwijsmensen die actief zijn op de werkvloer reageerden heel emotioneel. “Eindelijk wordt de realiteit getoond die schuilgaat achter mooie woorden als inclusie.” “In de reportage ging het nog om witte scholen. In mijn klas zitten elf nationaliteiten bij elkaar, en elke maand komen er wel een paar leerlingen bij die geen woord Nederlands spreken, als ze al ooit naar school geweest zijn.” Ik kreeg sterke verhalen te horen over verbale en fysieke agressie naar leerkrachten toe, maar ook over het eindeloos documenteren van vergaderingen en

motiveren van beslissingen.

Als men vraagt naar de oorzaak van al dit onheil dan wijzen de vingers eensgezind naar het M Decreet van de Vlaamse regering (2014). Een weinig creatieve naam voor een reeks 'Maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften', het wel erg laattijdig Vlaamse antwoord op de Salamanca-verklaring van de UNESCO (1994) waarin de lidstaten zich ertoe verbinden inclusief onderwijs te ontwikkelen en segregerende onderwijsvormen zoals speciaal onderwijs af te bouwen. Nadat Vlaanderen in 2009 het VN Verdrag voor gelijke rechten voor personen met handicap ratificeerde, gingen nog eens zes jaar voorbij voor de eigenlijke invoering van het M Decreet.

Dat inclusief onderwijs, in Nederland in 2011 ingevoerd als passend onderwijs, zat er dus al een hele tijd aan te komen, maar Vlaanderen schoof – naar oude gewoonte – het probleem voor zich uit. Het zou wel zo'n vaart niet lopen. Trouwens, ons bijzonder onderwijs was toch erg performant. En nu is het zover, maar zoals voor elke onderwijsvernieuwing bij ons mag het niets kosten. Ik heb het zelf mogen meemaken toen we een paar decennia geleden in Vlaanderen de nascholing hervormden naar Nederlands model, maar met een fractie van het Nederlands budget. Vandaar de vaak gehoorde klacht dat in de inclusieve klas leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften allerlei zorgleerkrachten en ander gespecialiseerd personeel over de vloer krijgen à rato van één uur per 14 dagen.

De vraag die mij bij het zien van de reportage niet losliet, was of er in deze klassen überhaupt nog iets geleerd werd. Nu ben ik behoorlijk goed vertrouwd met de principes van het differentiëren, maar dit leek mij vooral permanent kunst- en vliegwerk. Nogal wat leerkrachten vertrouwen me toe dat ze nauwelijks nog aan lesgeven toekomen en dat ze uiteindelijk in een zorgberoep terechtgekomen zijn. Dit roept opnieuw de vraag op naar de rol van het onderwijs in de hedendaagse

maatschappij. Een vraag waarop het antwoord noodzakelijkerwijs ideologisch ingekleurd is. Niet iedereen is het immers eens over welke soort maatschappij we dan wel willen. Niet verwonderlijk is de beruchte reportage ondertussen politiek gerecupereerd.

Het onderwijsdebat wordt tegenwoordig trouwens wereldwijd beheerst door sociologen. In de huidige context is dit begrijpelijk, maar tevens bijzonder jammer, want daardoor blijft de inbreng van de neurowetenschappen onderbelicht, op een ogenblik dat het inzicht in de cognitieve en affectieve component van leerprocessen heel nieuwe horizonten opent.

In principe zou er geen tegenspraak mogen zijn tussen wat we weten over leerprocessen en differentiatie op de klasvloer. Inderdaad, elk brein, ook dat van de stilaan zeldzame leerling die aan geen enkel gekend syndroom lijdt, is uniek. Differentiatie zou dus de regel kunnen zijn in elke klas. Daartoe is een uiterst professioneel en intensief ondersteund lerarencorps nodig. Maar in tijden van nijpend lerarentekort is een doorgedreven professionalisering niet echt voor de hand liggend, en de budgettaire beperkingen leggen een zware hypotheek op de broodnodige ondersteuningsmaatregelen. Het blijft hoe dan ook wenselijk het diversiteitscontinuum in elke klasgroep binnen redelijke perken te houden, zodat vooral de voordelen van diversiteit uitgespeeld kunnen worden: complementariteit, het leren van en aan elkaar... Op het moment dat gelijke kansen erop neerkomen dat aan een 'geprivilegieerde' groep kansen ontnomen worden omdat ze gewoon niet meer aan leren toekomen, verdampt het maatschappelijk draagvlak voor inclusie.

De tv-reportage Het basisonderwijs kraakt is te zien via <https://www.vrt.be/vrtnu/a-z/pano/2018/pano-s2018a6/>. ■

...WAAR WAS JIJ EIGENLIJK
TOEN DEKKER ONDERWIJS
2032 PRESENTEERDE?...



...IK WEET HET NOG PRECIËS:
VWO 3...NET BEGONNEN AAN
DE AARDE ALS ARCHIEF...



...EN TOEN DAN IN GEENS
DIE LIVESTREAM UIT DELFT...



...DOODSE STILTE...
...HEËL EMOTIONEEL...



INHOUD

FOCUS OP

ONDERZOEKSCULTUUR IN SCHOOL EN DE ROL VAN DE SCHOOLLEIDER



1

Introductie

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 48

1. Onderzoekscultuur in school

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 52

Samen onderzoek doen kan een belangrijk middel zijn om meer duurzaam en onderzoeksmatig te werken aan onderwijsverbetering. Dit kan via twee functies van onderzoek: de feedbackfunctie en de dialoogfunctie. De feedbackfunctie houdt in dat de onderzoeksresultaten tot onderwijsverbeteringen leiden. De dialoogfunctie betekent dat het onderzoeksproces leidt tot inhoudelijke gesprekken en versterking van de onderzoekende houding van leraren.



2

2. Werken aan de onderzoekscultuur

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 62

Schoolleiders kunnen verschillende interventies doen om de onderzoekscultuur te bevorderen, afhankelijk van de fase van ontwikkeling van de school, de persoon van de schoolleider, de manier van werken in de school en de ambities en prioriteiten.



3

3. Feedbackfunctie en dialoogfunctie in de werkgroepen

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 72

Werkgroepen die op een onderzoeksmatige manier tot onderbouwde voorstellen voor onderwijsverbetering komen, vormen de ruggengraat van de onderzoekscultuur. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de wijze waarop deze werkgroepen aan de feedbackfunctie en dialoogfunctie van onderzoek werken.



4

4. Onderzoekende houding van leraren

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 80

Een onderzoekende houding wordt gezien als een belangrijke sleutel voor onderwijsverbetering en professionalisering van leraren. Leraren met een onderzoekende houding werken planmatig en systematisch, maken gebruik van gegevens en literatuur en zijn gericht op leren van en met collega's. Dit hoofdstuk geeft informatie en tools waarmee de onderzoekende houding in een team in kaart gebracht kan worden en worden bevorderd.



5

5. Gebruik van literatuur

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 90

Het gebruik van literatuur is belangrijk voor het maken van onderbouwde keuzes voor onderwijsverbetering en -vernieuwing. Dit is echter niet zo eenvoudig. De webtool Onderwijs met Kennis is bedoeld om leraren in het basis- en voortgezet onderwijs en mbo hierbij te ondersteunen.



6

6. De rol van besturen bij het bevorderen van een onderzoekscultuur

Anje Ros, Linda van den Bergh en Ria Timmermans 98

Schoolleiders vervullen een cruciale rol bij het realiseren van een onderzoekscultuur. Van hen wordt verwacht dat zij hiertoe verschillende interventies plegen, zowel in de organisatie, als in de cultuur, en een belangrijke voorbeeldrol en verbindende rol spelen. Schoolleiders pakken deze rol niet vanzelfsprekend op. Het bestuur heeft een belangrijke taak bij het initiëren van een visie op bestuursniveau gericht op duurzaam, onderzoeksmatig innoveren en het ondersteunen van schoolleiders bij het ontwikkelen van een onderzoekscultuur.

Literatuur

zie <https://bit.ly/2GCS29f>



Introductie

Anje Ros

Anje Ros is lector Leren en Innoveren aan de Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
E-mail: a.ros@fontys.nl.

Linda van den Bergh

Linda van den Bergh is lector Waarderen van diversiteit aan het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. E-mail: l.vandenbergh@fontys.nl.

Ria Timmermans

Ria Timmermans is onderwijsonderzoeker bij de KPC Groep. E-mail: r.timmermans@kpcgroep.nl.

Dit focusdeel gaat over het ontwikkelen van een onderzoekscultuur in de school. De schoolleider heeft hierbij een cruciale rol. In een driejarig project hebben we schoolleiders ondersteund bij de ontwikkeling van een onderzoekscultuur in hun school en dit proces onderzocht. In de hoofdstukken van dit themanummer lichten we de verschillende aspecten toe. Naast de resultaten van het project zijn instrumenten, *tools* en *good practices* opgenomen. In de leeswijzer hieronder is beschreven welke thema's in welke hoofdstukken beschreven worden.

Hoofdstuk	Thema's
1 Onderzoekscultuur in school. Een klimaat van duurzaam en onderzoeksmatig werken aan onderwijsverbetering	Definitie en belang van een onderzoekscultuur. De rol van de schoolleider en leiderschapstijl. De <i>Scan Onderzoekscultuur</i> .
2 Werken aan de onderzoekscultuur. Interventies van schoolleiders	Opbrengsten van het project <i>Kennisbenutting</i> : de groei op de scan, de opbrengsten volgens de schoolleiders. Het werken met de interventiekaarten met praktische voorbeelden daarvan. Overkoepelende bevindingen over het werken aan een onderzoekscultuur.
3 Feedbackfunctie en dialoogfunctie in de werkgroepen	De wijze waarop in werkgroepen wordt gewerkt aan meer onderbouwde besluiten en het realiseren van een professionele dialoog, interventies gericht op versterking van de dialoog en een werkwijze voor werkgroepen.
4 Onderzoekende houding van leraren. Focus op weloverwogen verbeteren en samenwerken	Het in kaart brengen van de onderzoekende houding, interventies gericht op versterking van de onderzoekende houding en resultaten van onderzoek naar de onderzoekende houding.
5 Gebruik van literatuur. Werken aan onderbouwde onderwijsverbeteringen	Literatuurgebruik door leraren: wat is het, hoe kun je dit versterken en wat levert het op? Toelichting op de webtool <i>Onderwijs met Kennis</i> .
6 De rol van besturen bij het bevorderen van een onderzoekscultuur	Mogelijkheden voor besturen om de onderzoekscultuur op de scholen te bevorderen en de schoolleiders hierin te ondersteunen.

Dankwoord

Wij willen graag alle betrokkenen bij het NRO-project Kennisbenutting in Onderzoekende Scholen bedanken. Zonder hen was dit focusdeel niet tot stand gekomen. Allereerst gaat onze dank uit naar het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) voor het vertrouwen in ons projectteam en de toekenning van de subsidie. Daarna danken we de basisscholen die drie jaar lang intensief hebben meegewerkt aan dit project:

- Fonkel, Den Dungen - Wilma Steenbakkers
- Het Palet, Den Bosch - Marc Cobben
- Het Wikveld, Empel - Edward Vinken
- Het Sparrenbos, Rosmalen - Frank van de Veerdonk
- De Touwladder, Sint-Michielsgestel - Jacqueline Kenter
- Het Mozaïek, Heeswijk - Dirk Verwijst en Anja van Wanrooij
- De Troubadour, Rosmalen - Ewout de Baat
- De Oversteek, Liempde - Edwin Vugts
- LW Beekman, Den Bosch - Saskia van de Sandt
- KC Westerbreedte, Den Bosch - Marion Leenders en Liesbeth van den Berg
- De Bunders, Oisterwijk - Gerard Molenkamp
- De Evenaar, Oss - Vera Tonino
- De Borne, Tilburg - Monique Aarts
- Starrebos, Hilvarenbeek - Yvonne Mutsaers
- De Schalm, Vught - Gerard de Ronde
- SBO De Piramide, Bladel - André van den Heijkant

Vervolgens danken we de vo-scholen die gedurende een kortere periode, maar niet minder enthousiast, hebben meegedaan aan het project: Zernike College (Harens Lyceum), Wolfsbos (locatie Groene Driehoek), Singelland (locatie Drachtster Lyceum), Burgemeester Harmsma School, De Nieuwste School, Scalda Entree, Calvijn College en Het Stedelijk College Eindhoven.

Tot slot danken we de overige leden van de projectgroep: Ellen Rohaan, Marjan Vermeulen, Ria Timmermans, Anne Ter Beek, Hennie Brandsma, Sarah Bergsen, Ania Liesting, Emilie Groot, Sem Kusters, Margie Voorzee, Nathalie van den Eerenbeemt en Helma de Keijzer. ■

VO ACADEMIE

Startpunt voor uw professionele ontwikkeling

INSPIRATIE • INZICHT • ONTMOETING

De VO-academie biedt bestuurders en schoolleiders uit het midden en eindverantwoordelijk management een uitgebreid palet aan professionaliseringsmogelijkheden. Uiteenlopend van inspirerende masterclasses en verrijkende leergangen tot en met verdiepende intervisietrajecten en collegiale bestuurlijke visitaties. Welke professionaliseringsactiviteit u ook kiest; leren van en met elkaar is bij de VO-academie altijd het uitgangspunt. Naast onze professionaliseringsactiviteiten bieden we verder:

- VO-managementcoach voor waardevolle gesprekken met ervaren schoolleiders en bestuurders voor nieuwe inzichten over (persoonlijk) leiderschap.
- Online kennis- en leerplatform VOnkel; inspirerende, relevante en actuele kennis over leiderschap in het VO op één plek.
- Opleidingscatalogus met een omvangrijk aanbod aan cursussen, trainingen en masters voor schoolleiders en bestuurders.
- Kennisbank met een schat aan (wetenschappelijke) achtergrondartikelen en katernen.

Meer weten over ons en ons aanbod?

 www.vo-academie.nl • info@vo-academie.nl

 030-232 48 00 (werkdagen van 08:30 tot 17:00 uur)

 twitter.com/voacademie

 LinkedIn → zoeken op VO-academie

De VO-academie is onderdeel van de VO-raad.



1

Onderzoekscultuur in school

Een klimaat van duurzaam en onderzoeksmatig werken aan onderwijsverbetering

DE

BETTER

DO

Anje Ros

Anje Ros is lector Leren en Innoveren aan de Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
E-mail: a.ros@fontys.nl.

Linda van den Bergh

Linda van den Bergh is lector Waarderen van diversiteit aan het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. E-mail: l.vandenbergh@fontys.nl.

Ria Timmermans

Ria Timmermans is onderwijsonderzoeker bij de KPC Groep. E-mail: r.timmermans@kpcgroep.nl.

Samen onderzoek doen kan een belangrijk middel zijn om meer duurzaam en onderzoeksmatig te werken aan onderwijsverbetering. Dit kan via twee functies van onderzoek: de feedbackfunctie en de dialoogfunctie. De feedbackfunctie houdt in dat de onderzoeksresultaten tot onderwijsverbeteringen leiden. De dialoogfunctie betekent dat het onderzoeksproces leidt tot inhoudelijke gesprekken en versterking van de onderzoekende houding van leraren.

Kennis uit onderzoek kan beter worden benut in scholen. Deze kennis is van belang voor het maken van juiste keuzes door de school in het kader van innovaties en verbetertrajecten. Het kan bijdragen aan een betrouwbaar oordeel over de geschiktheid van methoden en aanpakken, en zo ideologische discussies en *trial and error* voorkomen (Onderwijsraad, 2006). Door gebruik te maken van kennis over wat werkt kunnen keuzes gemaakt worden en veranderingen doorgevoerd, waarbij aannemelijk gemaakt kan worden dat de nieuwe aanpak beter is dan de oude. Kennis over hoe het werkt geeft inzicht in de werkzame delen van een (nieuwe) aanpak en mogelijke valkuilen. Ook kan deze kennis inzicht geven in zwakke plekken en aandachtspunten bij een nieuwe aanpak en in randvoorwaarden en eventuele aanpassingen die nodig zijn voor specifieke doelgroepen of toepassingsituaties. Met behulp van kennis uit onderzoek kunnen innovaties en verbete-

ringen doelgerichter en effectiever worden ingezet en beter worden geëvalueerd. Het gaat hierbij dus niet om instrumenteel toepassen van die kennis door individuele leraren, maar om het benutten van kennis voor de eigen specifieke context van de school. Kennis over leerprocessen en effectieve aanpakken vormt daarmee een kader waaraan leraren hun eigen gedrag kunnen spiegelen. Op basis van deze reflectie kunnen zij hun handelen verbeteren.

De huidige praktijk van onderwijsverbeteringen

Regelmatig verlopen onderwijsverbeteringen in scholen niet zo effectief. Uit de reviewstudie van März en collega's (2018) blijkt dat scholen wel allerlei verbeteringen initiëren, maar dat het duurzaam verankeren ervan een groot probleem is. Een aanleiding voor een verbetering is vaak dat er zich een probleem of verbeterwens voordoet, bijvoorbeeld: 'de prestaties van onze leerlingen bij rekenen/wiskunde zijn lager dan verwacht' of 'we willen leerlingen meer eigenaar maken van het leerproces'. Vaak wordt er (te) snel gekozen voor een nieuwe methode of aanpak, zonder dat er eerst geanalyseerd is waar de vraag vandaan komt, wat de oorzaak van het probleem is, welke kennis uit onderzoek kan bijdragen aan de oplossing en wat echt nodig is voor een onderwijsverbetering. Als de nieuwe aanpak daarna tegenvalt, is er vaak weinig doorzettingsvermogen, omdat leraren niet echt overtuigd zijn van de nieuwe aanpak. Ook als leraren

wel tevreden zijn over de nieuwe aanpak kunnen de afspraken verwateren, omdat de nieuwe aanpak onvoldoende geëvalueerd wordt en andere zaken aandacht vragen. Dit kost schoolteams veel energie en is niet erg bevredigend. Hoe dan wel? Een antwoord ligt in het duurzaam innoveren met behulp van onderzoek. Hiervoor is het belangrijk dat er binnen de school sprake is van een onderzoekscultuur.

Definitie en belang van een onderzoekscultuur

Een onderzoekscultuur in scholen kan helpen om de kloof tussen onderzoek en praktijk te overbruggen, wat ten goede komt aan schoolontwikkeling. Daarnaast is een onderzoekscultuur faciliterend voor de ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit van leraren. Onder een onderzoekscultuur verstaan wij een professioneel klimaat waarin op onderzoeksmatige wijze wordt gewerkt aan schoolontwikkeling. Het gaat hierbij vooral om het planmatig, systematisch en onderbouwd werken aan onderwijsverbeteringen en het kritisch reflecteren op het eigen handelen in de school. Dit vraagt een open en lerend klimaat in de school. Het concept onderzoekscultuur heeft daarom veel verwantschap met de school als professionele leergemeenschap. Stoll en collega's (2006) laten in hun review zien dat het bij een professionele leergemeenschap gaat om een groep mensen die gezamenlijk kritisch naar hun eigen praktijk kijken, op een reflectieve, lerende manier, gericht op continuïteit, samenwerking en verbetering en groei. Kenmerken zijn: gedeelde waarden en een gedeelde visie, collectieve verantwoordelijkheid voor het onderwijs in de school, reflectief, professioneel en onderzoekend handelen, samenwerking tussen leraren en het stimuleren van collectief en individueel leren. Deze kenmerken gelden ook voor een onderzoekscultuur, waarbij de nadruk ligt op het samen praktijkonderzoek doen als vliegwiel voor het realiseren van deze kenmerken (Timmermans & Ros, 2013).

De rol van de schoolleider

De schoolleider speelt een cruciale rol in het creëren en stimuleren van een onderzoekscultuur. In het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs kan dit ook de teamleider, afdelingsleider of opleidingsmanager zijn. Deze belangrijke rol blijkt uit onze eerdere ervaringen met scholen in de Academische Opleidingschool die een groot verschil in ontwikkelingsnelheid lieten zien, samenhangend met de opvattingen en rol van de schoolleider (Ros & Van den Bergh, 2014), en uit de review naar duurzame innovaties van März en collega's (2018). De rol van schoolleiders bij duurzame onderwijsinnovaties is groot, ook als ze het initiatief voor innovaties vooral bij leraren leggen. De schoolleider kan worden gezien als 'matchmaker', die manieren zoekt om innovaties van onderop te stimuleren, door kennis en expertise van buiten de school te betrekken en te verbinden aan de ervaring die er in de school is. De schoolleider organiseert daarbij een bepaalde structuur en systematiek, met daarbij ruimte voor de ontwikkeling van de professionaliteit van leraren en met een doordachte visie op leren als drijfveer. De focus van de schoolleider ligt daarbij op de kwaliteiten die hij in zijn team heeft en hoe deze benut en versterkt kunnen worden (März et al., 2018). Dialoog is daarbij een sleutelbegrip. Bij een dergelijke visie op innovaties past een oriëntatie op transformatieel leiderschap. Transformatieel leiderschap trachten leraren intrinsiek te motiveren om boven de eigen belangen uit te stijgen en zich te vereenzelvigen met de doelen van de organisatie (Kelchtermans & Piot, 2010). Transformatieel leiderschap richt zich op de ontwikkeling van mensen, waardoor leraren minder afhankelijk van hen worden.

Als leiderschap niet is voorbehouden aan de formele rol van schoolleider, maar ook anderen binnen de schoolorganisatie leiderschap kunnen uitoefenen, wordt vaak gesproken over gespreid leiderschap. Gespreid leiderschap heeft de volgende kenmerken (Hulsbos, Van Langevelde & Kessels, 2017, p.28):

- Leiderschap verwijst naar een eigenschap van een groep.
- Leider-plus: iedereen in de school kan leiden.
- Leiderschap wordt toegekend op basis van

expertise en affiniteit.

- Betrokkenen gaan een gezamenlijk werkverband aan op basis van een gedeeld doel of gedeelde opvattingen. Dit werkverband is richtinggevend in de school.

Het realiseren van gespreid leiderschap is een ingewikkeld proces, waarin met name de formele leider een complexe taak heeft. Hij moet als het ware 'sturen' dat anderen initiatieven nemen. Het gaat om een cultuurverandering, waarin patronen die langdurig zijn ingeslepen worden doorbroken. Belangrijke taken voor de schoolleider bij het realiseren van gespreid leiderschap zijn het organiseren van gesprekken, verbinding leggen met externe netwerken, het gebruik van kennis stimuleren, richting geven of kaderen, het faciliteren van nieuwe betekenisgeving, het uitnodigen of stimuleren van leraren en het leggen van verbindingen binnen de school (Verbiest, 2017). Specifiek voor het realiseren van een onderzoekscultuur heeft de schoolleider daarnaast een voorbeeldrol naar collega's en de taak om praktijkonderzoek te verbinden aan schoolontwikkeling (Ros & Van den Bergh, 2014).

De Scan Onderzoekscultuur

Om de schoolleider te ondersteunen bij het realiseren van een onderzoekscultuur hebben we de Scan Onderzoekscultuur ontwikkeld voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs en mbo (Ros & Van den Bergh, 2017). Deze scan is een gespreksdocument dat drie doelen beoogt:

- Zicht bieden op de huidige stand van zaken voor wat betreft de voorwaarden en opbrengsten van de onderzoekscultuur in de school (voor het voortgezet onderwijs en mbo kan dit ook een afdeling of opleiding zijn).
- Zicht bieden op de ambities die de school heeft en de prioriteiten om aan te werken.
- Het bieden van inspiratie voor interventies om de volgende stap te zetten.

Het ontwikkelen van een onderzoekscultuur wordt daarmee omgezet in kleine, haalbare stappen,

wat het voor schoolleiders mogelijk maakt om hier gedurende langere tijd energie aan te besteden. In deze ontwikkelscan zijn acht aspecten van een onderzoekscultuur beschreven. De eerste vier aspecten hebben te maken met de condities die van belang zijn om onderzoek goed in te bedden in de school. Het vijfde en zesde aspect hebben betrekking op de feedbackfunctie van onderzoek. De laatste twee aspecten hebben betrekking op de dialoogfunctie. Per aspect zijn vijf fasen van ontwikkeling beschreven in concrete (gedrags)kenmerken. Fase 0 is de fase waarin scholen willen gaan starten met het doen van onderzoek voor schoolontwikkeling. Fase 4 beschrijft de onderzoekscultuur zoals die is in zeer ervaren academische opleidingscholen. De eerste versie van de scan (2014) was toegespitst op de manier van werken in de academische opleidingscholen met onderzoeksgroepen in het primair onderwijs in de regio 's-Hertogenbosch en Veghel. De tweede versie (2016) is op enkele punten aangepast, waardoor de scan geschikt werd voor landelijk gebruik in het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsopleiding.

De scan is het beste als volgt te gebruiken:

1. De schoolleider (c.q. teamleider/afdelingsleider/ opleidingsmanager) selecteert enkele teamleden, die net als hijzelf vooraf voor zichzelf een inschatting maken in welke fase per aspect de school (of afdeling/opleiding) zich bevindt.
2. In een gesprek worden de antwoorden met elkaar vergeleken en toegelicht. Concrete voorbeelden kunnen behulpzaam zijn om gezamenlijk een keuze te maken voor een bepaalde fase. Ook wordt per aspect de wenselijke situatie besproken.
3. Gezamenlijk wordt bepaald welke aspecten (twee tot drie) de meeste prioriteit hebben om te ontwikkelen. Bij de gekozen aspecten wordt een aantal concrete actiepunten afgesproken die kunnen bijdragen aan de verdere ontwikkeling van de school op deze punten. Vaak zal de schoolleider een belangrijke rol spelen bij de uitvoering van deze actiepunten.

4. Na een half jaar komt de groep opnieuw bijeen om de actiepunten te evalueren en de ervaren effecten te bespreken. Zo nodig worden aanvullende actiepunten opgesteld en uitgevoerd.
5. Na een jaar wordt de scan opnieuw ingevuld door dezelfde groep en worden verschillen besproken. Besloten kan worden om de focus te verleggen naar andere aspecten of om door te gaan met het ontwikkelen op de dezelfde aspecten.

Fase 0	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
<p>1 Organisatieonderzoek in de school</p> <p>In de school is een zorgvuldig samengestelde onderzoeksgroep die praktijkonderzoek uitvoert gericht op schoolontwikkeling.</p>				
Er vindt geen onderzoek plaats door leraar-onderzoekers. Eventueel onderzoek van (master)studenten vindt geïsoleerd plaats.	Er wordt onderzoek uitgevoerd gericht op het verbeteren van het onderwijs (eventueel gekoppeld aan studentonderzoek). De leraaronderzoekers zijn gefaciliteerd en hebben een duidelijke opdracht.	+ Het onderzoek wordt uitgevoerd door een onderzoeksgroep, waarin het managementteam is vertegenwoordigd. Alle leden van de onderzoeksgroep zijn actief betrokken bij het onderzoek. Het onderzoek leidt tot realistische en concrete actiepunten.	+ De onderzoeksgroep is zorgvuldig samengesteld op basis van expertise en positie in het team, zodat er draagvlak is voor het onderzoek. De onderzoeksgroep voelt zich verantwoordelijk voor de uitvoering en voor de implementatie van de actiepunten die uit het onderzoek voortvloeien.	+ De onderzoeksgroep beschikt over veel onderzoeksexpertise en inhoudelijke expertise en wordt geleid door een onderzoekskoördinator (bijvoorbeeld met master MLI). De leden steken voldoende tijd in het onderzoek en zorgen voor een goede uitvoering (zonder vertraging). De onderzoeksgroep zorgt voor draagvlak in het team vanaf de start van het onderzoek en draagt zorg voor de implementatie van de actiepunten die uit het onderzoek voortvloeien in het hele team.
Toelichting:				
<p>2 Keuze van het onderzoeksthema</p> <p>Het onderzoeksthema betreft een urgent ontwikkelpunt, waardoor het teambelang heeft bij de uitkomsten van het onderzoek.</p>				
Als er onderzoek wordt gedaan, wordt het onderzoeksthema bepaald door de student of leraaronderzoeker zelf.	Het onderzoeksthema wordt geformuleerd door de schoolleider, samen met de leraaronderzoeker of onderzoeksgroep. Het onderzoeksthema heeft betrekking op het primaire proces en is gericht op verbetering van het handelen van leraren. Het onderzoeksthema heeft een duidelijke focus (niet te breed).	+ Bij de keuze van het onderzoeksthema is in het team nagegaan of het onderzoeksthema aansluit bij de behoeften van leraren. Het onderzoeksthema betreft een knelpunt bij het lesgeven of een verbeterpunt of ontwikkelwens. De probleemanalyse is voor het team herkenbaar.	+ Het team heeft het onderzoeksthema voorgedragen als logische volgende stap in de ontwikkeling van het team. Het onderzoek bouwt zo mogelijk voort op eerder onderzoek in de school. Ook sluit het onderzoek aan bij ontwikkelingsthema's in de school.	+ Er is sprake van een hoog urgentiegevoel: de leraren geven aan dat ze de resultaten van het onderzoek nodig hebben om beter te kunnen handelen. Het onderzoeksthema is bovendien zo gekozen dat het bijdraagt aan het realiseren van beleidsspeerpunten. Er is sprake van een meerjarig onderzoeksprogramma.
Toelichting:				

Fase 0	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
3 Betrokkenheid team				
Het team is betrokken bij het onderzoek, waardoor draagvlak voor de actiepunten en teamleren ontstaat.				
Als er onderzoek wordt gedaan, is het team hier niet bij betrokken.	Het team wordt geïnformeerd over het onderzoeksthema. Na afloop worden de resultaten en actiepunten in het team besproken.	+ Het team wordt regelmatig geïnformeerd over de voortgang van het onderzoek (het staat minstens drie keer op de agenda van teamvergaderingen). Teamleden kunnen vragen stellen en ideeën geven met betrekking tot het onderzoek en de actiepunten.	+ Het team toont belangstelling voor de voortgang van het onderzoek. Het team wordt op verschillende manieren (in vergaderingen en tussendoor) van het onderzoeksproces en (tussentijdse) resultaten op de hoogte gebracht en is hierin geïnteresseerd. Het betreft niet alleen informeren, maar het team wordt gestimuleerd mee te denken.	+ Het team voelt zich betrokken bij het onderzoek. Het onderzoek wordt gebruikt om gezamenlijk leren in het team te realiseren. Dit kan zowel gaan om het delen van inzichten uit de literatuur, het bespreken van verschillen in leraargedrag, het geven van feedback, het bespreken van goede voorbeelden en het aanscherpen van de visie.
Toelichting:				
4 Rol schoolleider				
De schoolleider toont een onderzoekende houding, werkt onderzoeksmatig en heeft onderzoek integraal opgenomen in beleid.				
Als er onderzoek wordt gedaan, heeft de schoolleider hier weinig bemoeienis mee.	De schoolleider zorgt ervoor dat de faciliteiten en randvoorwaarden zijn geregeld voor onderzoek in de school en monitort de voortgang.	+ De schoolleider of een lid van het mt is zelf betrokken bij het onderzoeksproces en doet actief mee. De schoolleider straalt uit dat hij onderzoek belangrijk vindt voor de schoolontwikkeling. Daarnaast heeft de schoolleider een duidelijke visie op de rol van onderzoek en onderzoekende houding in de schoolontwikkeling en draagt deze uit.	+ De schoolleider stimuleert het onderzoek en de onderzoekende houding van leraren door het stellen van (kritische) vragen, door waardering uit te spreken en toont zich nieuwsgierig. De schoolleider geeft expliciet blijk van een onderzoekende houding door te verwijzen naar literatuur, zelf systematisch data te verzamelen om antwoord te krijgen op vragen.	+ De schoolleider zorgt ervoor dat het onderzoek gekoppeld is aan integraal personeelsbeleid (gesprekscyclus, professionalisering), en onderwijskundig beleid. De school is een lerende organisatie, wat onder meer blijkt uit het feit dat leraren zijn georganiseerd in inhoudelijke projectgroepen die onderzoeksmatig werken. De onderzoeksgroep met de student maakt hiervan onderdeel uit.
Toelichting:				

Fase 0	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Feedbackfunctie				
5 Kennisbenutting op het niveau van de leraar: onderzoekende houding				
De leraren willen hun onderwijs verbeteren, daarvoor reflecteren ze op hun lessen, verzamelen ze systematisch gegevens en maken ze gebruik van literatuur.				
Het reflecteren op het eigen gedrag en werken aan verbetering is voor een groot deel van het team nog niet vanzelfsprekend.	Het grootste deel van het team is gericht op het steeds verder verbeteren van het onderwijs. De leraren werken aan hun eigen ontwikkeling (via studiedagen, informeel leren op de werkplek en reflectie) en zijn bereid hierin te investeren. Leraren reflecteren op hun eigen lessen.	+ De leraren stellen zichzelf kritische vragen. De leraren werken doelgericht en opbrengstgericht. Ze gebruiken (toets) resultaten om hun onderwijs te verbeteren en evalueren hun lessen systematisch, om hiervan te leren. Ze passen nieuwe kennis of aanpakken waarover ze lezen of horen, toe in de eigen praktijk.	+ De leraren zijn leergierig en sterk gericht op de verbetering van het onderwijs. Ze vragen daarbij gericht ondersteuning. Ze houden hun vakliteratuur bij en zoeken gericht naar literatuur als ze zich iets afvragen. Ze gaan op zoek naar kennis en goede voorbeelden in de eigen school en/of in andere scholen of andere organisaties.	+ De leraren zijn nauwgezet en willen het naadje van de kous weten. Ze doen daarvoor onderzoek in de eigen klas om gedrag van (groepen) leerlingen beter te begrijpen. De leraren gaan systematisch na in hoeverre hun veronderstellingen kloppen. Ze verzamelen daartoe systematisch gegevens, bijvoorbeeld middels observaties, leerlingen hardop laten denken. Ook proberen ze nieuwe aanpakken uit in hun klas en evalueren deze zorgvuldig. Ze zoeken naar onderbouwing (literatuur) voor hun aanpak.
Toelichting:				
6 Kennisbenutting op schoolniveau: onderbouwd beleid				
De school gebruikt onderzoek om betere beleidskeuzes te kunnen maken, ad-hocbeslissingen worden hierdoor vermeden.				
Er wordt geen onderzoek gedaan of onderzoek dat gedaan wordt, wordt niet benut om het onderwijs te verbeteren.	Voordat het onderzoek in de school wordt uitgevoerd, wordt nagegaan wie betrokken zijn bij het onderzoeksthema en wie met de aanbevelingen aan de slag dient te gaan. Het doel van het onderzoek en de wijze waarop de resultaten gebruikt gaan worden is vooraf helder.	+ De uitkomsten van het onderzoek worden in het team besproken en leiden tot een actieplan. Dit actieplan bevat heldere doelstellingen en afspraken en een overzicht van wie welke activiteiten uitvoert, wanneer en met welke beoogde opbrengst. Ook is er aandacht voor de condities voor een succesvolle implementatie.	+ Beleidskeuzes worden mede gebaseerd op bestaande kennis en waar mogelijk op eigen onderzoeksresultaten. Ad-hocoplossingen en -keuzes worden hierdoor vermeden. De onderzoekscyclus wordt afgestemd op de beleidscyclus van de school.	+ Onderzoek neemt een vaste plek in de beleidscyclus van de school in: belangrijke onderwijskundige beslissingen worden (zo mogelijk) voorafgegaan door onderzoek. Het onderzoek en de implementatie van de resultaten worden versterkt door andere (professionaliserings) activiteiten die op elkaar afgestemd zijn, zoals scholing, studiedagen, projecten, raadplegen van experts, excursies.
Toelichting:				

Fase 0	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Dialogfunctie				
7 Professionele dialoog op het niveau van leraren: professionele ontwikkeling				
Leraren voeren diepgaande gesprekken over het onderwijs gericht op verbetering van het handelen.				
Tot echte dialoog over inhoudelijke thema's komt het nog weinig in het team. Veelal gaat het gesprek over organisatorische zaken. Er wordt weinig diepgang bereikt.	Op studiedagen worden inhoudelijke thema's besproken, waarbij op een constructieve manier gediscussieerd wordt. Alle leraren komen daarbij eerlijk voor hun mening uit, ze gaan respectvol met elkaar om.	+ De leraren voeren tussen de lessen door en na schooltijd veel inhoudelijke gesprekken, waarbij ze reflecteren op de kwaliteit van hun onderwijs, gericht op verbetering daarvan.	+ De gesprekken tussen leraren hebben veel diepgang, doordat ze gevoed worden door literatuur en door (eigen) onderzoeksresultaten. De leraren hebben verschillende inhoudelijke specialisaties, waarvoor opleidingen zijn gevolgd. Zij maken gebruik van elkaars expertise.	+ De leraren durven elkaar ook om feedback te vragen en (ook ongevraagd) feedback te geven over de manier van lesgeven. Ook minder positieve aspecten komen daarbij aan bod. Leraren spreken elkaar aan op gedrag dat verbeterd kan worden.
Toelichting:				
8 Dialogfunctie op teamniveau: visie en kennisdeling				
De dialoog leidt tot een doorleefde gezamenlijke visie op leren en gezamenlijke verantwoordelijkheid. De school deelt kennis en ontwikkelt gezamenlijk kennis met partners.				
De visie op leren is nog onvoldoende concreet en doorleefd. De leraren zijn vooral gericht op de leerlingen in de eigen klas. Voor het concretiseren van de visie op onderwijs wordt geen gebruik gemaakt van onderzoek.	De school heeft een visie op leren, die alle leraren in grote lijnen kunnen aangeven en waar alle leraren achter staan. Het onderzoek dat wordt uitgevoerd op school is in lijn met deze visie. Leraren werken binnen de eigen bouw samen en vragen elkaar waar nodig om hulp bij het verbeteren van hun onderwijs.	+ De visie op leren wordt gedragen door alle leraren in de school en is onderwerp van gesprek. Er wordt samengewerkt aan het realiseren van de visie, onder andere met behulp van onderzoek. Afspraken over de manier van werken worden nagekomen. In het team is sprake van een open sfeer, een sfeer van vertrouwen, waarbij leraren zich kwetsbaar op durven stellen. Leraren vragen elkaar om hulp bij het verbeteren van hun onderwijs. Leren van elkaar is voor hen vanzelfsprekend.	+ Er is sprake van veel reflectieve dialoog tussen leraren over hun aanpak en gedrag in relatie tot leerprocessen van leerlingen. Door deze gesprekken wordt de gezamenlijke visie op leren vertaald in concreet gedrag. Er is sprake van een open, transparante cultuur, waarbij de leraren zich verantwoordelijk voelen voor het onderwijs in de hele school. De school legt verbinding en werkt samen met andere scholen. Ook zoekt de school contact met experts buiten de school.	+ Door het onderzoek in de school wordt de gezamenlijke visie op leren voortdurend aangescherpt. De visie op leren vertaalt zich door op alle niveaus in de organisatie, waarbij onderzoekend handelen een belangrijke rol speelt. Dit blijkt uit het feit dat de school: <ul style="list-style-type: none"> - kennis deelt met ouders en partners en publiceert over de onderzoeksresultaten; - actief zoekt naar contacten met andere scholen en kennisinstellingen om daarmee samen kennis te ontwikkelen; - deel uitmaakt van kennisnetwerken.
Toelichting:				

Per aspect is een interventiekaart ontwikkeld (zie: www.platformsamenopleiden.nl/scan-onderzoekscultuur-school/ (Ros & Van den Bergh, 2017)). De concrete invulling van de interventies moet worden toegesneden op de specifieke situatie in de school. Het gaat daarbij niet zozeer om een nieuwe structuur of nieuwe projecten, maar om processen iets anders aan te pakken. Juist kleine, bewust gekozen aanpassingen in de bestaande routines kunnen een groot effect hebben.

Kennisbenutting in onderzoekende scholen

In het NRO-project *Kennisbenutting in onderzoekende scholen* is onderzocht hoe scholen de onderzoekscultuur in hun school effectief kunnen versterken. Hiervoor hebben schoolleiders met enkele teamleden en een onderzoeker hun onderzoekscultuur in kaart gebracht met de Scan Onderzoekscultuur. Op basis hiervan zijn doelen gesteld en is een ontwikkelplan geschreven. De interventiekaarten zijn gebruikt ter inspiratie voor de interventies. De uitvoering van de ontwikkelplannen is gemonitord door onderzoekers. In het primair onderwijs is de Scan Onderzoekscultuur driemaal afgenomen. In de twee tussenliggende periodes is gewerkt met ontwikkelplannen. Op de drie momenten dat de scan is afgenomen, is ook een vragenlijst afgenomen bij alle teamleden en de schoolleiders om zicht te krijgen op hun onderzoekende houding en literatuurgebruik.

In vijf scholen voor primair onderwijs zijn werkgroepen intensief gevolgd om zicht te krijgen op de professionele dialoog zoals die plaatsvond in de groepen.

Daarnaast is in deze scholen tweemaal geobserveerd in meerdere klassen. Dit hebben we gedaan om in kaart te brengen wat de impact is van een werkgroep die op onderzoeksmatige wijze werkt op het pedagogisch en didactisch handelen van de leraren.

Tot slot ontwikkelden en implementeerden we de *webtool Onderwijs met Kennis* (www.onderwijsmetkennis.nl), die leraren kunnen gebruiken om (onderzoeks)literatuur te zoeken, te selecteren en om de informatie eruit toe te passen in hun praktijk. Deze webtool geeft veel informatie, tips en praktische voorbeelden.

Acht scholen voor voortgezet onderwijs en mbo hebben gedurende een jaar meegedaan aan het project. Hier zijn de scan en de vragenlijst eenmaal afgenomen. Uit de resultaten blijkt dat er grote overeenkomsten zijn in de ontwikkeling van een onderzoekscultuur in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. De resultaten over ontwikkelingen in de tijd in dit themanummer zijn echter vooral gebaseerd op het primair onderwijs.

Conclusies

Schoolleiders hebben een belangrijke taak bij het ontwikkelen van een onderzoekscultuur; een cultuur waarbij leraren zelf eigenaarschap tonen bij het onderbouwd werken aan onderwijsverbeteringen, samen leren en een kritische, onderzoekende houding ontwikkelen. Er is nog veel onduidelijkheid over de rol van de formele leider bij het ontwikkelen van deze vorm van gespreid leiderschap. De Scan Onderzoekscultuur kan hierbij een belangrijk hulpmiddel zijn. In het vervolg van dit focusdeel presenteren we de opbrengsten van een driejarig project waarin schoolleiders zijn ondersteund bij het ontwikkelen van een onderzoekscultuur op hun school. ■

W  G N E R G R O U P

board consulting & executive education

Laat jezelf en anderen excelleren



Coachopleiding Post-HBO

27 september 2018, Bakkeveen

18 oktober 2018, Amsterdam

www.wagnergroup.nl/coachopleiding/

Op weg naar een wereld die groter is dan onszelf.

Wagner Group is een door de Rijksoverheid erkende instelling voor Hoger Onderwijs.



Stichting
Post Hoger Beroeps Onderwijs
Nederland

EMCC European
Quality Award



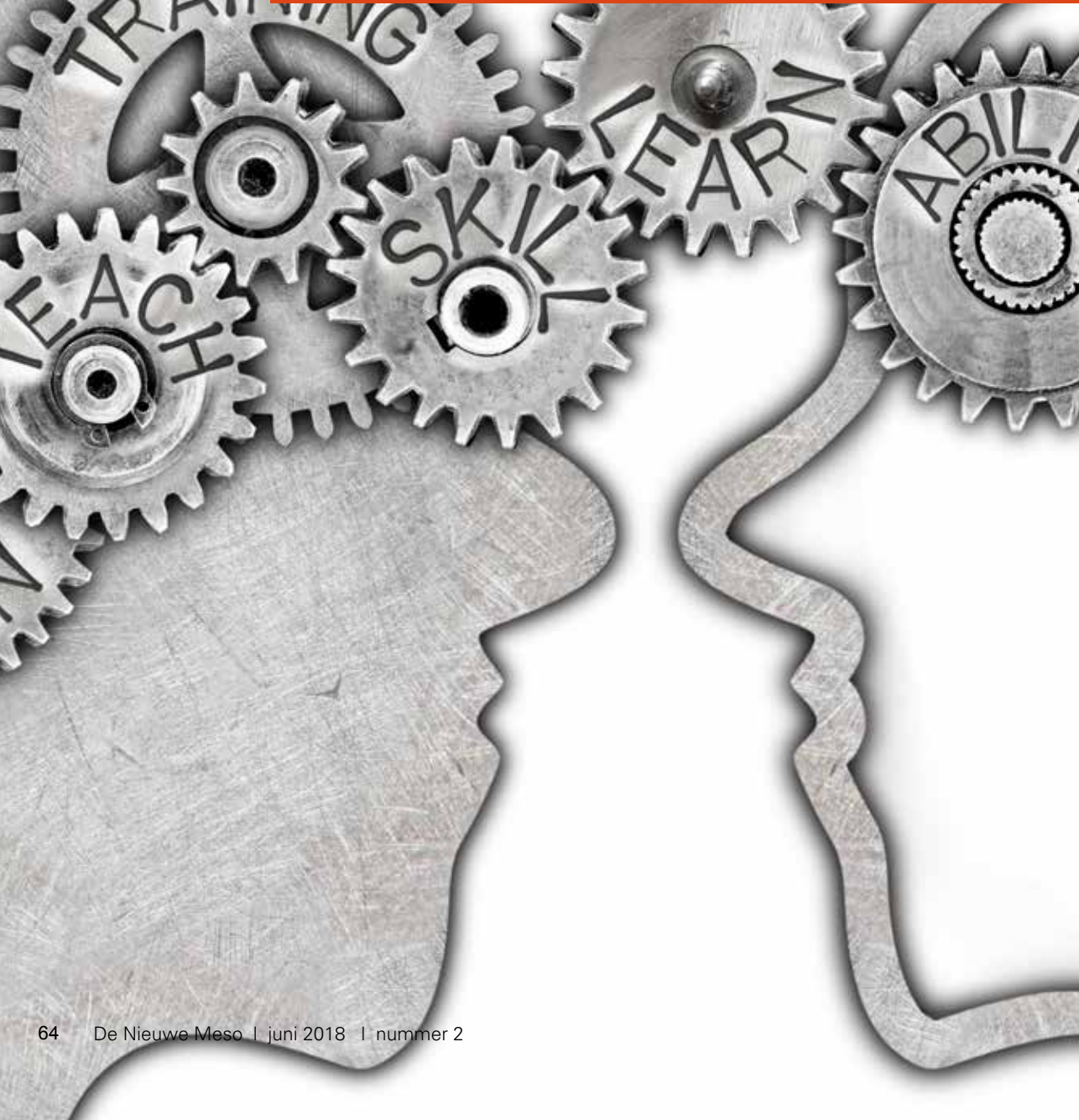
PRACTITIONER



2

Werken aan de onderzoekscultuur

Interventies van schoolleiders



Anje Ros

Anje Ros is lector Leren en Innoveren aan de Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
E-mail: a.ros@fontys.nl.

Linda van den Bergh

Linda van den Bergh is lector Waarderen van diversiteit aan het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. E-mail: l.vandenbergh@fontys.nl.

Ria Timmermans

Ria Timmermans is onderwijsonderzoeker bij de KPC Groep. E-mail: r.timmermans@kpcgroep.nl.

Schoolleiders kunnen verschillende interventies doen om de onderzoekscultuur te bevorderen, afhankelijk van de fase van ontwikkeling van de school, de persoon van de schoolleider, de manier van werken in de school en de ambities en prioriteiten. In dit hoofdstuk beschrijven we waartoe ruim twee jaar werken aan een onderzoekscultuur heeft geleid. Alle schoolleiders geven aan dat er een cultuuromslag heeft plaatsgevonden en onderwijsverbetering en -vernieuwing nu planmatiger en beter onderbouwd plaatsvindt.

In dit hoofdstuk gaan we na welke mogelijkheden schoolleiders hebben om de onderzoekscultuur in hun school te beïnvloeden. Het gaat hierbij om interventies die ertoe kunnen leiden dat leraren daadwerkelijk een houding ontwikkelen waarmee ze kritisch op zichzelf en op het onderwijs in de school reflecteren, initiatieven nemen voor onderwijsverbetering en -vernieuwing en hierbij samenwerken met en leren van elkaar. Om ervoor te zorgen dat leraren hiertoe in staat zijn, moet volgens de Onderwijsraad (2016) het handelingsvermogen van leraren versterkt worden. In *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs* benadrukt de Onderwijsraad dat het handelingsvermogen ontstaat wanneer leraren hun werk zelf mede vorm kunnen geven. Dit leidt

tot intrinsieke motivatie voor het werk en een hoog verantwoordelijkheidsgevoel. Het handelingsvermogen van leraren wordt versterkt als de drie dimensies competenties, structuur en cultuur op elkaar zijn afgestemd.

Bij *competenties* gaat het om kennis, vaardigheden, persoonlijkheid, ervaring, opvattingen en overtuigingen van de leraar. De schoolleider heeft geen rechtstreekse invloed op de competenties van leraren. De schoolleider kan echter wel de reflectieve dialoog binnen het team versterken, realiseren dat er meer gebruik wordt gemaakt van de bestaande kwaliteiten binnen het team en ervoor zorgen dat er beter wordt samengewerkt. Ook kan de schoolleider het volgen van opleidingen (die aansluiten bij de schoolontwikkeling) stimuleren. De dimensie *structuur* omvat het stelsel van afspraken en regels die gemaakt worden om gedrag te sturen. De afspraken en regels kunnen betrekking hebben op de verdeling van taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden, op de verdeling van macht en zeggenschap en op de manier van communiceren en samenwerken. Teams (en werkgroepen daarbinnen) zijn volgens de Onderwijsraad gebaat bij structuren die grenzen aangeven, omdat dit veiligheid en duidelijkheid biedt. Denk aan het vaststellen van een beperkt aantal speerpunten, waarop de schoolontwikkeling zich richt. Initiatieven voor onderwijsverbetering

dienen binnen deze speerpunten te vallen.

De dimensie *cultuur* heeft betrekking op de manier waarop teamleden met elkaar omgaan, hoe er gewerkt wordt en welke waarden de school daarbij nastreeft. Verder wordt handelingsvermogen versterkt door een cultuur waarin vertrouwen, respect en een lerende houding centraal staan.

In hoofdstuk 1 hebben we aangegeven dat voor het realiseren van een onderzoekscultuur gespreid leiderschap nodig is. Australische onderzoekers benoemen een aantal processen in de school die spelen bij het realiseren van gespreid leiderschap (Jones et al., 2012):

- *Van macht naar invloed*: besluiten worden niet meer genomen door de personen met de meeste macht, maar door personen die invloed hebben op basis van hun expertise, met herkenning en erkenning van ieders kwaliteiten.
- *Van controle naar autonomie*: leraren maken steeds meer eigen keuzes, vanuit de strategische koers van de school en leggen daar achteraf verantwoording over af, waardoor er een klimaat heerst van vertrouwen en respect.
- *Van top-down naar afhankelijkheid, op meerdere niveaus en bottom-up*: initiatieven voor onderwijsverbetering kunnen worden genomen vanuit alle lagen van de organisatie, waarbij aandacht uitgaat naar de verbinding en afstemming met andere ontwikkelingen in de school.
- *Van individuele naar collectieve identiteit*: leraren voelen zich in toenemende mate betrokken en verantwoordelijk voor het onderwijs in de eigen school en voelen eigenaarschap bij de gezamenlijke visie en strategische doelen.
- *Van ad-hocinnovaties naar kleine verbeterstappen* door cycli van veranderingen, waarbij leraren voortdurend reflecteren over de wijze waarop het onderwijs verbeterd kan worden.

Werken met interventiekaarten

Op basis van een literatuurstudie en ervaringen in het samenwerken met schoolleiders, hebben we bij elk van de acht aspecten van de onderzoekscultuur een interventiekaart ontwikkeld. Deze kaarten bevatten voorbeelden van interventies, waaruit de schoolleiders een keuze konden maken. Hierbij is het belangrijk dat interventies gekozen worden die aansluiten bij:

- de fase van ontwikkeling waarin het team verkeert,
- de persoonlijke voorkeur en stijl van de schoolleider,
- de huidige manier van werken, en
- de behoeftes van het team.

Bij de interventies is onderscheid gemaakt tussen interventies waarbij het gaat om organisatie (dingen die je kunt regelen, afspreken, faciliteren, enzovoort) en interventies gericht op de cultuur (stimuleren, waarderen, uitnodigen, belangstelling tonen, voorbeeldgedrag tonen, enzovoort).

De interventies zijn in algemene bewoordingen beschreven en vragen van de schoolleider een vertaalslag naar concrete acties. Hierbij gaat het om kleine interventies die haalbaar en behapbaar zijn.

Als voorbeeld van een interventiekaart presenteren we de interventiekaart *Betrokkenheid van het team*, waarmee beoogd wordt dat teamleden al vanaf de start van praktijkonderzoek worden betrokken.

Interventiekaart 3. Betrokkenheid team

Het team is betrokken bij het onderzoek, waardoor draagvlak voor de actiepunten en teamleren ontstaat.

Organisatie

- Onderzoek op de agenda van teamoverleg en bouwoverleg zetten.
- Leraren laten meedenken met strategische keuzes gedurende elke fase van het onderzoek.

Cultuur

- Het belang uitstralen van onderzoek in de school als middel voor schoolontwikkeling en onderwijsverbetering.
- Bewaken dat respectvol met onderzoeksgegevens (over collega's) wordt omgegaan, zodat er een veilig klimaat is.
- Kritische vragen van leraren waarderen en stimuleren.
- Leraren vragen input te leveren op basis van hun expertise en/of ervaringen.
- Zorgdragen voor een constructief overlegklimaat.
- Expliciet vragen naar instemming en draagvlak voor de volgende stap in het onderzoek.
- Leraren aanspreken op hun actieve bijdrage.
- Individuele gesprekken met leraren die zich onttrekken of weerstand vertonen tegen het onderzoek(sthema).

Op basis van de Scan Onderzoekscultuur selecteerden de schoolleiders een of meer aspecten en enkele interventies van de bijbehorende interventiekaarten. Deze werkten ze voor zichzelf uit in een actieplan. Tijdens de monitorgesprekken met een onderzoeker werd besproken hoe de interventies hadden uitgepakt, of deze moesten worden voortgezet of bijgesteld en of er aanvullende interventies nodig waren.

Vaak zijn interventies van schoolleiders gericht op meerdere aspecten, bijvoorbeeld interventies die zich tegelijk richten op het voeren van een reflectieve dialoog en het bevorderen van een onderzoekende houding bij leraren. Het realiseren van de interventies bleek niet altijd eenvoudig, omdat ook schoolleiders snel terugvallen in de waan van de dag, waardoor de voorgenomen interventies van het netvlies verdwijnen.

Voorbeelden van interventies van schoolleiders

Hieronder staan enkele voorbeelden van succesvolle interventies van schoolleiders bij het aspect 'Betrokkenheid van het team'.

Uit de praktijk: Onderzoek op de agenda

Voor het betrekken van het hele team bij de ontwikkelingen die plaatsvinden is het erg belangrijk om deze regelmatig op de agenda te zetten. De schoolleider van school X vertelt hierover: "Een paar jaar geleden deden alleen de studenten die hier afstudeerden onderzoek. We hebben hen altijd al wel gekoppeld aan een werkgroep, maar de student was als onderzoeker verantwoordelijk voor de terugkoppeling in het team. Dan zag je dat zij alleen maar presenteerden tegen de tijd dat de resultaten bekend waren en er aanbevelingen gedaan konden worden. In de afgelopen twee jaren heb ik het onderzoek bewust driemaal op de agenda van het teamoverleg gezet en de werkgroepsleden medeverantwoordelijk gemaakt voor het betrekken van ons hele team. Vooral in het begin van het jaar zag je onzekerheid bij studenten over wat ze zouden vertellen, vanuit het idee dat ze nog niet veel gedaan hadden. Maar juist de ruimte om mee te denken in de fase van de probleemanalyse leidde tot veel meer en actievere betrokkenheid van de teamleden. Nu informeren collega's regelmatig tussentijds bij elkaar naar de stand van zaken en eventuele tussenresultaten."

Uit de praktijk: Betrokkenheid bij elke fase van het onderzoek

In school Y wordt gewerkt met binnen- en buitenkringen rondom thema's. De binnenkring bestaat uit een klein groepje teamleden en vaak een student. Zij voeren onderzoek uit en bereiden voor iedere fase van de onderzoekscyclus het overleg met de buitenkring voor. De buitenkring bestaat uit alle leraren van onderbouw of bovenbouw. In het gezamenlijke overleg wordt in iedere fase een vraag besproken:

1. Wat is precies het probleem en waarom vinden we het een probleem?
2. Wat weten we uit de literatuur en hoe komen we erachter hoe dat bij ons zit?
3. Wat blijkt uit de gegevens die verzameld zijn?
4. Wat is de betekenis van de uitkomsten voor ons onderwijs?
5. Welke conclusies verbinden we hieraan?
6. Wat wordt ons actieplan?

Door deze werkwijze worden de leraren actief betrokken bij het onderzoek dat plaatsvindt; bij inhoudelijke keuzes. Tegelijkertijd leidde de aandacht voor het proces van het onderzoek ertoe dat er ook tussen de units meer overleg kwam over hoe bepaalde fasen aangepakt werden, bijvoorbeeld over het analyseren en interpreteren van de verzamelde gegevens.

Uit de praktijk: Een zichtbaar platform voor tussenuitkomsten

Op school Z staan drie pilaren in de teamkamer. De schoolleider wilde deze pilaren functioneel maken. Hij kwam op het idee om de drie professionele leergemeenschappen in de school (onderbouw, middenbouw, bovenbouw) ieder een pilaar te geven met de opdracht om hierop het proces van het onderzoek waarmee zij bezig zijn zichtbaar te maken. Hierbij gaf hij hen de opdracht dat alles wat op de pilaren kwam voor minimaal 75% uit beeld moest bestaan en maximaal 25% tekst. Dit heeft ertoe geleid dat de pilaren gedurende het jaar steeds verder gevuld werden met kleurige, mooie foto's en schema's waarover de collega's volop in

gesprek raakten.

Niet alle interventies pakten altijd goed uit. Zo kwam op een andere school, waar tussenresultaten op een muur van de teamkamer werden gepresenteerd, het gesprek hierover niet op gang. De leraren op deze school wilden niet voortdurend over onderwijs praten in hun pauzes. Voor het betrekken van het team bij het onderzoek moest de schoolleider op deze school daarom een andere interventie bedenken.

Veel interventies waren niet zozeer gericht op het praktijkonderzoek zelf, maar op het bevorderen van een kritische, onderzoekende houding van leraren, het gebruik van literatuur en het bevorderen van de dialoog. In de volgende hoofdstukken gaan we daar dieper op in. Uit het onderzoek in dit project bleek dat de onderzoekscultuur in de scholen in een periode van twee en een half jaar sterk ontwikkeld is, ook op de aspecten waar de interventies van de schoolleider niet expliciet op zijn gericht. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de verschillende aspecten van de onderzoekscultuur sterk met elkaar samenhangen.

Ervaringen van schoolleiders met het werken aan de onderzoekscultuur op school

Ook in de slotinterviews met de schoolleiders blijkt dat zij allemaal van mening zijn dat hun school een grote ontwikkeling heeft doorgemaakt, mede dankzij het project. Verschillende schoolleiders geven als belangrijkste opbrengst aan dat het onderzoeksmatig werken aan onderwijsverbetering niet beperkt blijft tot de werkgroep waaraan een student verbonden is die een afstudeeronderzoek uitvoert, maar dat door alle werkgroepen op die manier wordt gewerkt. Dit leidt ertoe dat het maken van een voorstel voor onderwijsverbetering langer duurt, dat er betere en meer doordachte keuzes worden gemaakt en een duidelijker prioritering wordt gekozen. De onderwijsverbeteringen of -vernieuwingen die worden ingezet, worden hierdoor systematischer geïmplementeerd en beter volgehouden, als het even tegenzit. Een van de schoolleiders benoemt dit als volgt: "De onder-

zoekscultuur staat nu echt, de leraren gaan onderzoeken aan de slag, dit zit in de cultuur. Zowel in de expertiseteams als in de professionele leer gemeenschap wordt er een en al onderzoek gedaan. De vertraging zit er enorm in; er wordt niet meer zo maar een methode gezocht. Ze nemen rustig de tijd om dingen goed uit te zoeken.”

Een andere opbrengst die door veel schoolleiders wordt genoemd is dat leraren een meer onderzoekende houding hebben ontwikkeld en daardoor professioneler met hun werk en elkaar omgaan. Ze zijn kritischer naar hun eigen gedrag, bevragen elkaar kritischer, gaan veel dieper bij het analyseren van problemen en gebruiken meer literatuur. Natuurlijk zijn er daarbij (nog steeds) grote verschillen tussen leraren, maar belangrijk is dat er een cultuur is ontstaan, waarin leraren dergelijk gedrag van elkaar verwachten en elkaar hierop aanspreken. Een schoolleider vertelt enthousiast: “Er is duidelijke *drive* om hiermee door te gaan, er zijn onderzoeksteams ingesteld, ze worden steeds getriggerd om het onderzoeksmatig werken niet los te laten, maar te verbeteren. Door de gesprekken en vragenlijsten pak je steeds de volgende stap. Het onderzoeken is niet vrijblijvend meer in de school, we verwachten ook wat van elkaar. We hadden een tragere opstart, maar we zijn nu echt aan het opschuiven. Het geeft echt meerwaarde en een andere dimensie; er is een houding in de school van ‘kom maar op met je onderbouwning en we willen geen onderbuikgevoel’.”

Ook al is de onderzoekende houding van leraren toegenomen, een van de schoolleiders geeft aan dit niet betekent dat haar rol minder belangrijk is geworden: “Ik heb gemerkt dat het erg belangrijk is om de vinger aan de pols houden. Ik heb zelf de focus op het stimuleren van reflectie en ik zorg dat ik zelf kritische feedback geef en vragen blijf stellen. Scherp doorvragen is belangrijk. Ik heb gemerkt dat de eerste impuls vaak goed is, maar je moet het verdiepen en aanwezig zijn en vragen stellen. Daar moet ik alert op blijven. Iets dat heel makkelijk wegzakt in de waan van de dag.”

Andere schoolleiders bevestigen dit: “De schoollei-

der doet ertoe, als je het niet bespreekbaar maakt verwatert het, je moet blijven stimuleren, ondersteunen en benoemen. Daar word je je steeds bewuster van.”

Verschillende schoolleiders geven aan dat ze nu veel bewuster zijn van hun eigen rol bij het ontwikkelen van een onderzoekscultuur in de school en de bijdrage die zij kunnen leveren aan duurzame en onderbouwde onderwijsvernieuwing. Het structureel en consequent leggen van de verbinding tussen onderzoek en schoolontwikkeling, het vragen van aandacht voor onderbouwning en literatuurgebruik, het stellen van vragen, het geven van het goede voorbeeld en het sturen op kwaliteit heeft ertoe bijgedragen dat schoolleiders steeds meer verantwoordelijkheid overdragen aan het team (in werkgroepen), waarbij ze wel de vinger aan de pols houden en de kwaliteit van het proces en de keuzes bewaken. Een schoolleider gaf aan: “Ik heb ervaren dat ik als schoolleider meer invloed heb, dat ik meer sturing kan geven aan de ontwikkeling van de cultuur. Dit is een mooie gewaarwording van mijn eigen invloed, de rol van leiderschap.”

Een ander gaf aan: “Het project had veel impact op mijzelf. Ik was door het project veel bewuster met dingen bezig, waardoor het indirect impact had op het team. Ik wist zelf met de scan en de interventiekaarten veel beter wat een volgende stap was. Ik dacht meer na over waar ik me in ging verdiepen en welke volgende stappen ik kon zetten. Doordat ik bewust ging handelen en vragen stellen voor de professionele dialoog, gingen de teamleden dat nadoen. Ook lees ik erg veel, ik deel het nu in het team. Ik heb boeiende artikelen uit de *Volkskrant* over het onderwijs op het prikbord gehangen, ik heb vier boeken aangeschaft van Hattie, en we zijn met het hele team naar een congres gegaan. Soms behandel ik een hoofdstuk in een teamvergadering; ik leer ze hoe ze zo'n hoofdstuk kunnen lezen.” Andere schoolleiders gaven aan dat ze zelf niet zo'n lezer zijn, maar het team wel inspireerden om dat te doen.

Sommige schoolleiders geven ook aan dat ze voor minder thema's in de schoolontwikkeling kiezen,

zodat leraren zich beter kunnen verdiepen en dat leraren daarin zelf meer verantwoordelijkheid krijgen en nemen. Besluitvormingsprocessen lopen anders. “Als een werkgroep een onderzoeksvraag heeft die raakt aan schoolontwikkeling, en als ze mij kunnen overtuigen dat hun besluit goed onderbouwd is, dan hoeven we het daar niet meer allemaal over te hebben in het team.”

Succesfactoren en knelpunten

De schoolleiders benoemden dat de Scan Onderzoekscultuur en de interventiekaarten veel handvatten gaven om de volgende (kleine) stap te zetten in het proces. “Bij alle ontwikkelingen, waarin sprake is van veel verschillende schaaiborden waarop ik schaaik, was de scan voor mij ook gewoon een soort leidraad die verbinding geeft in al die ontwikkelingen, houvast voor schoolontwikkeling in het geheel. Ik heb het regelmatig gebruikt als rode draad in verschillende groepjes. Heel zinvol.”

Wat vooral heeft bijgedragen aan de positieve uitkomsten zijn de tussentijdse monitoringgesprekken. Schoolleiders waardeerden de spiegel die hen werd voorgehouden. Ook hield het hen bij de les en hebben ze de gesprekken ervaren als een stok achter de deur. “Het was een prettige vorm van monitoring en controle, het houdt je scherp, je wordt steeds bevraagd, wat zijn de stappen geweest. Soms is het ook goed om te kunnen uitstralen naar het team wat we bereikt hebben.” “De gesprekken hielpen me heel erg, zetten me echt aan het denken. Zelf heb ik ook die scherpte nodig, om uit de waan van de dag te komen. Nu moest ik het wel volhouden.”

Ook de duur van het project heeft bijgedragen aan het succes. “Het voordeel van zo’n langdurig traject is dat het de kans krijgt om ingebed te raken. Nu maak ik me geen zorgen, dit zetten we zeker voort. De kritische vragen van de relatieve buitenstaander zal ik wel missen.”

Samenhang met andere ontwikkelingen in de school is belangrijk. Een schoolleider gaf aan dat hij als nieuwe directeur er in dezelfde tijd voor

gezorgd heeft dat de juiste mensen op de juiste plek kwamen te zitten en bijbehorende verantwoordelijkheid kregen. Dit heeft voor een versnelling in de ontwikkelingen gezorgd. Anderen hebben de onderzoekende houding en bijbehorend gedrag nadrukkelijk meegenomen in functioneringsgesprekken.

Een belangrijk knelpunt voor het ontwikkelen van de onderzoekscultuur is het grote aantal parttimers op de meeste scholen. Dit maakt het complex om alle leraren te laten participeren in de dialoog en dient met de samenstelling van werkgroepen rekening gehouden te worden met de dagen waarop alle leraren werken. “De dinsdaggroep is heel anders in dynamiek dan de donderdaggroep.” Ook ziekte, mobiliteit en zaken als een fusie belemmeren de continuïteit van het werken aan de onderzoekscultuur.

Opbrengsten in de vo-scholen

In het voortgezet onderwijs is het werken aan een onderzoekscultuur complex, omdat de schoolleiding vaak meerdere lagen kent, waardoor de verantwoordelijkheid voor de onderzoekscultuur diffuser is (Ros, Timmermans & Van der Steen, 2016). In het voortgezet onderwijs is bij vier scholen een kort traject uitgevoerd (scangesprek en evaluatiegesprek), bij de andere vier scholen is gekozen voor een andere strategie (starten met een onderzoeksgroepen op één locatie). Aan de gesprekken namen verschillende personen deel, afhankelijk van de organisatiestructuur, zoals directeur, teamleiders, managers onderbouw/bovenbouw, onderzoekscoördinatoren en locatieleiders. Ook in het voortgezet onderwijs wordt de Scan Onderzoekscultuur en de gesprekken hierover zeer gewaardeerd: “De gesprekken vond ik zeer verhelderend en waardevol voor de ontwikkeling van de school. Het heeft ook mijn blik op onderzoek en een onderzoekende houding weer aangescherpt.” De schoolleiders gaven aan dat het hen helpt om zich ervan bewust te worden dat er door (individuele) leraren al veel aan (gezaamenlijke) onderwijsverbetering gebeurt, maar dat

er meer dialoog en coördinatie nodig is om de verbeteracties van verschillende leraren onderling beter op elkaar af te stemmen. Op een school werd geconstateerd dat leraren te individualistisch met onderwijsverbetering bezig zijn en dat meer dialoog en samenwerking nodig is. Op een andere school heeft dezelfde constatering ertoe geleid dat er een onderzoeksagenda werd opgesteld, zodat er meer richting en samenhang in de onderzoeken is en een betere relatie met het onderwijskundig beleid. De interventies van de schoolleiders waren vooral gericht op het stimuleren van de dialoog en het stimuleren van de onderzoekende houding. Hiertoe pasten ze de aansturing van de werkgroepen aan, door bijvoorbeeld:

- leraren explicieter eigenaar te maken van de schoolontwikkeling (samen verbeteren);
- een vraag/probleem van leraren zelf als uitgangspunt te nemen;
- kritische vragen te stellen, zoals: waarom denk je dat?
- te vragen naar onderbouwing met data en literatuur.

Een van de teamleiders gaf bijvoorbeeld aan: "Ik heb de volgende opdracht gegeven: welke verbeterwens heb je, wat weet je hier al van (vanuit de eigen praktijk, wat ervaar je en voel je) en zoek daar dan eens theorie bij. En dat theorie zoeken is moeilijk, maar ik heb aangegeven dat dat ook klein mag zijn. Ze zeiden meteen dat ze dat moeilijk vonden, toen heb ik ze wat tips gegeven, zoals de kennisportal van NRO. Ik heb als doel dat ze kennis maken met (recente) theorie en dit leren benutten. Ik wil dat dit een standaard manier van werken wordt." De ontwikkelingen in sommige teams werden nog niet schoolbreed gedeeld: "Wij voeren binnen de mavo het gesprek wel om in de richting van de onderzoekende cultuur te komen, maar we zien het nog niet direct in de andere teams terug. Hoopvol is wel dat de succeservaringen van onze aanpak in de teamvergadering de wandelgangen hebben bereikt."

Andere interventies hadden betrekking op het stimuleren van klassenbezoeken van leraren

bij elkaar of bezoeken aan andere scholen, het aandacht besteden aan het gebruik van literatuur en aan samenwerking in functioneringsgesprekken, onderzoek een vast agendapunt maken in teambijeenkomsten en mt-vergaderingen, en het stimuleren van informele contacten tussen leraren. De onderzoeksperiode was voor de schoolleiders in het vo te kort om de resultaten te kunnen vaststellen. Bij de vier scholen die gestart zijn met een onderzoeksgroep om de onderzoekscultuur te bevorderen, zien we dat het mt niet altijd direct betrokken was bij de uitvoering, waardoor het onderzoeksmatig werken niet integraal is bevorderd bij alle leraren. De verbreding en het draagvlak voor onderzoeksmatig werken kwam daar slechts moeizaam van de grond.

Andere conclusies ten aanzien van het werken aan een onderzoekscultuur

Bij het werken aan een onderzoekscultuur door schoolleiders vallen een aantal zaken op.

Beeld van onderzoek

De term 'onderzoek' roept bij schoolleiders en leraren vaak associaties op met ingewikkelde, complexe activiteiten die veel tijd kosten. Onderzoeksrapporten van studenten, die aan strenge eisen moeten voldoen, bevestigen dat beeld. Het inzicht dat onderzoeksmatig werken (zonder rapport, maar wel met gebruik van literatuur en met observaties en/of interviews over de huidige praktijk) een werkwijze is om tot betere keuzes te komen in alle werkgroepen in de school, leidt soms tot een doorbraak. "Het onderzoek klein maken heeft wel echt geholpen. Ook dat je samen gaat zitten om wat te bespreken en te analyseren is onderzoeksmatig werken. Dat maakt het toegankelijker."

Balans tussen sturen en begeleiden

Alle schoolleiders ervaren het dilemma van de balans tussen sturen en begeleiden. Ze twijfelen bijvoorbeeld of ze wel of niet moeten aansluiten bij werkgroepen en of ze de samenstelling zelf

moeten bepalen of aan het team moeten overlaten. “Dat is een groot dilemma. Laten we het zo gebeuren of moet er meer diepgang in? Mijn collega kiest voor een andere oplossing, zij zit er niet bij. Ik zit er wel bij, maar niet meer als leider, maar met focus op de professionele dialoog.”

“Wat moet ik doen: sturen op de samenstelling of niet? Het kan op beide manieren. De dynamiek zit vooral in de samenstelling. Te veel gelijkgestemden in een groep helpt niet.” Andere schoolleiders geven aan: “Het is situationeel bepaald, afhankelijk van de mensen die erin zitten, de samenstelling maakt de mate van sturing die ze nodig hebben.”

Een ander: “Ik laat het eerst aan de groep, als er dan sturing nodig is, dan geef ik die. Dat is zo gegroeid, eerst gaf ik meer sturing, toen dat nodig was in de kanteling. Nu doe ik dat pas als het niet vanzelf goed gaat. De sleutel is autonomie. Autonomie en eigenaarschap zorgen voor werkplezier in plaats van werkdruk.”

Bijna alle schoolleiders streven gespreid leiderschap na, maar het team moet wel zover zijn om dit te kunnen: “Ik geloof heel erg in gespreid leiderschap en het werken met opdrachten, maar dat kan alleen als de bakens redelijk gelijk staan. Ik bespreek wel hoe kartrekkers hun opdracht zien en hoe ze erin staan. Nu zijn we zo ver dat de opdrachten samen in gesprek vastgesteld worden. Ik vraag wat we gaan ontwikkelen, de expert geeft een aantal dingen aan, dan volgt een gesprek of het past bij wat we voor ogen hebben. Dat is nu absoluut anders dan drie jaar geleden; toen ik hier begon, bepaalde ik het beleid.”

Elkaar feedback geven en aanspreken is ingewikkeld

Een van de aspecten van de onderzoekscultuur die het moeilijkst te realiseren is, is dat leraren elkaar feedback geven en elkaar aanspreken op ongewenst gedrag. Ze vrezen dat feedback wordt opgevat als een persoonlijke aanval en willen de relatie met collega's niet op het spel zetten. Sommige schoolleiders zoeken de oplossing in een training, maar ook dat helpt niet altijd voldoende

volgens andere leraren. Jongere leraren hebben er soms minder moeite mee, maar niet altijd. Een veilige setting is in elk geval een voorwaarde. Twee schoolleiders geven aan dat het samen lesgeven in units tot een doorbraak heeft geleid: “Er is een grote verandering opgetreden sinds leraren samen verantwoordelijk zijn voor een grote groep leerlingen. Eerst bereidden ze wel samen lessen voor, maar nu doen ze samen ook de uitvoering van onderwijs. Als je elkaar nu geen feedback geeft, heb je er zelf echt last van, als een ander niet goed lesgeeft.”

Schoolleiders vinden het soms ook ingewikkeld om met leraren om te gaan die niet mee willen of kunnen. Ze gaan hier verschillend mee om: “Ik ben heel erg verbindend en veel minder sturend, ik probeer meer iedereen te motiveren en zich competent te laten voelen, zelfs als hij dat niet is. Ik heb een specialist die niet zo goed functioneert, een half uurtje samen zitten helpt diegene dan al heel erg.” Een andere schoolleider: “Ik geef graag iedereen vertrouwen, maar soms is het klaar. Dan kan ik zakelijk aangeven wat ik verwacht en kan ik eventueel sturen op vertrek. Ik werk wel vanuit vertrouwen en vanuit de relatie, maar niet meer eendeloos. Daar duidelijk in zijn, geeft een impuls aan de organisatie. Soms als de match er is kun je zo'n grote stappen maken en zoveel bereiken; meer dan je ooit verwacht had. Maar als die er niet is, dan houdt het op. Daar heb ik veel van geleerd, ik heb een verantwoordelijkheid hierin naar ouders, naar collega's.”

Opleiding als katalysator voor de onderzoekscultuur

Masteropgeleide leraren kunnen een sleutelrol vervullen in de ontwikkeling van een onderzoekscultuur, omdat ze vaak over meer onderzoeksvaardigheden beschikken, evenals over een onderzoekende houding en expertise op een bepaald terrein. Uit de gesprekken met schoolleiders blijkt echter dat het geen vanzelfsprekendheid is dat masteropgeleide leraren die rol

ook pakken. Er zijn ook masteropgeleide leraren die geen onderzoekende houding laten zien. Onderzoeken van masteropgeleide leraren (en pabostudenten) kunnen een boost geven aan de onderzoekscultuur. “Bij ons werd de ontwikkeling versneld, doordat iemand een opleiding ging doen en erg enthousiast was. Zij heeft het opgepakt en heeft een hele ontwikkeling tot stand gebracht.” Een voorwaarde is wel dat deze goed worden verbonden aan schoolontwikkelingsthema’s: “Of het helpt, ligt er wel aan wat die opleiding is en hoe de relatie is met schoolontwikkeling. Ik zoek altijd naar het doel van de opleiding, en vraag de goede mensen daarvoor. Ik zet het vaak bewust in. Soms deden leraren ook op eigen initiatief een opleiding en dan bracht het heel weinig op. Dus ik stimuleer het alleen als er een relatie is met het doel van de school.”

Enkele schoolleiders volgden zelf een masteropleiding (*MLE, Master Leadership in Education*) ten tijde van het project. De master sloot goed aan op de inhoud van het project, wat het leren van deze schoolleiders heeft versterkt. “Ik ben me ook meer bewust geworden van mijn rol op het gebied van het ontwikkelen van de onderzoekende houding. Het volgen van de MLE heeft dit wel versterkt, vooral op het vlak van zelf onderzoek doen, echt zelf aan de slag. Hierdoor heb ik meer gereflecteerd op mezelf en het inrichten van processen in de school.”

Conclusies

Uit de evaluaties van het werken aan de onderzoekscultuur door schoolleiders blijkt dat de schoolleiders trots zijn op de ontwikkeling die is gerealiseerd. Zij constateren een grote cultuurverandering in hun school, waar de *Scan Onderzoekscultuur*, de interventiekaarten en de monitorgesprekken aan hebben bijgedragen. Door de verbinding met andere ontwikkelingen in de school en acties die de schoolleider al had ingezet, werd de onderzoekscultuur versterkt. Hoewel het moeilijk is om hard te maken dat de kwaliteit van het onderwijs hierdoor daadwerkelijk is verbeterd, geven schoolleiders en leraren aan dat er meer doordacht, onderbouwd en systematisch wordt gewerkt aan onderwijsverbeteringen en dat er beter gebruik wordt gemaakt van elkaars expertise. De schoolleiders werden zich ervan bewust dat zij leraren meer eigenaarschap voor onderwijsverbetering konden laten ervaren en tegelijk sterk konden sturen op een professionele en onderzoeksmatige werkwijze en samenwerking.

Het is niet mogelijk om te duiden welke interventies het meest effectief zijn, omdat dit verschilt per school en situatie. Schoolleiders maakten verschillende keuzes voor interventies die passen bij hun stijl, bij de behoeften van het team, bij bestaande werkrouines en bij de fase van ontwikkeling van het team. Juist ook kleine interventies, zoals het stellen van kritische vragen, hadden soms grote impact, als ze gedurende langere tijd werden volgehouden. De monitorgesprekken, die schoolleiders hielpen bij het reflecteren op hun gedrag, fungeerden tevens als ‘stok achter de deur’. ■

3

Feedbackfunctie en dialoogfunctie in de werkgroepen



Anje Ros

Anje Ros is lector Leren en Innoveren aan de Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
E-mail: a.ros@fontys.nl.

Linda van den Bergh

Linda van den Bergh is lector Waarderen van diversiteit aan het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. E-mail: l.vandenbergh@fontys.nl.

Ria Timmermans

Ria Timmermans is onderwijsonderzoeker bij de KPC Groep. E-mail: r.timmermans@kpcgroep.nl.

Werkgroepen die op een onderzoeksmatige manier tot onderbouwde voorstellen voor onderwijsverbetering komen, vormen de ruggengraat van de onderzoekscultuur. Voor schoolleiders is het de moeite waard om te investeren in deze werkgroepen als twee doelen worden gerealiseerd: gedragen en duurzame innovaties die leiden tot beter onderwijs (feedbackfunctie) en professionalisering van leraren door reflectieve dialoog (dialoogfunctie). In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de wijze waarop deze werkgroepen aan de feedbackfunctie en dialoogfunctie van onderzoek werken.

Bij het onderzoeksmatig werken aan onderwijsverbetering door werkgroepen krijgt de werkgroep de verantwoordelijkheid om binnen een bepaald speerpunt met onderbouwde verbetervoorstellen te komen en collega's te ondersteunen bij de implementatie daarvan. Bij deze vorm van gespreid leiderschap is het belangrijk dat duidelijk is binnen welke kaders de werkgroep zelf keuzes kan maken. Als de visie van de school duidelijk en concreet is, kan deze voor een werkgroep richting geven over acceptabele oplossingsrichtingen. We zien dat in sommige projectscholen iemand van de schoolleiding participeert in de werkgroep om de relatie met het onderwijsbeleid te bewaken. In andere scholen worden de doelen van de werkgroep voor het betreffende schooljaar afgestemd met de schoolleider.

Uit de praktijk: Muurdialoog

Voor het stimuleren van professionele dialoog en het visiegestuurd werken, heeft de schoolleider van school A aan de wand van de personeelsruimte een metafoor gehangen voor de visie van de school in de vorm van een groot eiland. Hieromheen hangen kleine eilanden die de strategische doelstellingen van de stichting verbeelden. Daartussen hangen bootjes die onderweg zijn. Op vaarroute zijn foto's opgehangen van acties die in het team ondernomen worden. Iedereen mag nieuwe foto's of teksten erbij hangen (afbeelding 1). Naar aanleiding van de beelden en teksten aan de muur worden veel meer inhoudelijke gesprekken over het onderwijs gevoerd. Tijdens de koffiepauze stellen leraren vragen over de nieuwe bijdragen van anderen. Soms is niet meteen duidelijk wat iemand bedoelt met een foto of een idee. Vooral deze onduidelijkheden leiden tot mooie, inhoudelijke gesprekken.

Mogelijke interventies voor de schoolleider om het onderzoeksmatig werken te bevorderen, zijn beschreven op de interventiekaart die hoort bij aspect 6: Onderbouwd beleid (zie volgende pagina).

Interventiekaart 6. Onderbouwd beleid

De school gebruikt onderzoek om betere beleidskeuzes te kunnen maken, ad-hocbeslissingen worden hierdoor vermeden.

Organisatie

- Nagaan wie betrokken zijn bij het onderzoeksthema en wie met de aanbevelingen aan de slag dienen te gaan, voordat er onderzoek wordt uitgevoerd.
- Op basis van beleid nagaan welke onderzoeksthema's relevant zijn.
- Tijd en ruimte inplannen gericht op de implementatie van de aanbevelingen uit onderzoek (verbetertraject).
- Inplannen van de evaluatie van het implementatietraject (zijn de doelen bereikt?).
- Bespreken van uitkomsten van onderzoek en het gezamenlijk opstellen van een actieplan met heldere doelen en afspraken.
- Gezamenlijk bespreken en realiseren van de condities voor een succesvolle implementatie.
- Leraren stimuleren om gebruik te maken van de webtool www.onderwijsmetkennis.nl.
- Beleidskeuzes baseren op bestaande kennis en waar mogelijk op eigen onderzoeksresultaten.
- Projectgroepen vragen om hun keuzes en aanbevelingen te onderbouwen met literatuur en/of eigen onderzoeksresultaten.
- In de dialoog de link leggen naar de visie en het onderwijsconcept van de school: uit welk gedrag blijkt dit, wat verstaan we er precies onder?

Uit de praktijk: De werkgroep bovenbouw onderzoekt het huiswerk

Op school Y worden in de groepen 7 en 8 veel problemen ervaren rond het maken van huiswerk. Leerlingen vergeten het huiswerk te maken of mee terug te nemen, leerlingen vertellen over ruzies met hun ouders over het huiswerk en enkele leraren hebben gelezen dat huiswerk maken niet effectief is om leren te bevorderen. De professionele leergemeenschap bovenbouw besluit hier onderzoek naar te doen. Zij lezen literatuur, voeren gesprekken met leerlingen en stellen vragen aan ouders. Ook gaan zij met alle leraren in gesprek over het doel van huiswerk en hun manier van aanpak in de klas. Uit het onderzoek blijkt dat de meeste leerlingen huiswerk wel fijn vinden, maar dat veel ouders moeite hebben met het gedoe rondom het herinneren van hun kind aan het huiswerk. De leraren wilden met het huiswerk de leerlingen voorbereiden op het voortgezet onderwijs en de ouders betrekken bij school. Uiteindelijk is besloten dat er wel huiswerk wordt gegeven, maar op een andere manier. Er worden nu opdrachten gegeven waarbij de leerlingen hun ouders op een positieve manier nodig hebben, zoals bij het maken van een familiestamboom.

Om planmatiger en meer onderzoeksmatig te werken kan een vaste werkwijze houvast bieden. Hiervoor zijn verschillende modellen beschikbaar, zoals de onderzoekscyclus:

1. **Probleemanalyse:** analyseer wat er precies verbeterd moet worden, wat de oorzaak van het probleem is, wie betrokken zijn en wat er eerder is geprobeerd om het probleem op te lossen.
2. **Literatuur zoeken:** wat is al over dit probleem bekend en wat zijn effectieve aanpakken gebleken om het probleem op te lossen?
3. **Gegevens verzamelen:** welke aanpak hanteren we op dit moment, welke verschillen zijn er tussen leraren, wat zijn knelpunten, kansen en succesvoorwaarden? (observaties, (groeps)interview). Eventueel: welke ervaringen

gen hebben andere scholen?

4. Komen tot een onderbouwd verbetervoorstel, op basis van de vorige stappen, beschreven als een concreet actieplan.

Werkgroepen aan het werk

Werkgroepen blijken op verschillende scholen verschillend benoemd te worden, zoals vakgroep, expertisegroep, leerteam, onderzoeksgroep, professionele leergemeenschap, enzovoort. Het gaat om groepen leraren die samenwerken aan een school-ontwikkelingsthema. Werkgroepen komen meestal eens in de zes weken bij elkaar. Er is vaak een kartrekker of coördinator die de bijeenkomsten voorbereidt. Meestal wordt aan het begin van het jaar een aantal doelen afgesproken, maar vaak komen er in de loop van het jaar nog andere vragen bij. Er zijn grote verschillen tussen de werkgroepen in de mate waarin ze een onderzoeksmatige aanpak hanteren.

Uit de praktijk: Feedback op spellingonderwijs

School X werkt met vijf expertiseteams die op een onderzoeksmatige manier werken. Alle leraren zitten in een van de expertiseteams. De leden van ieder expertiseteam verzamelen data tijdens klasbezoeken. Vervolgens wordt in teamoverleg gesproken over de stand van zaken op het betreffende vakgebied en over geobserveerde verschillen tussen leraren. Het expertiseteam gaat kijken bijvoorbeeld in alle klassen naar het spellingonderwijs, aan de hand van een kwaliteitskaart die het expertiseteam ontwikkeld heeft. Hieruit bleek dat er verbeterpunten waren. Per klas is de observatie besproken met de betreffende leraar. Daarnaast heeft het expertiseteam tijd gevraagd in een overleg. Daarin is de kern van de kwaliteitskaart met de onderbouwing daarvan nogmaals gepresenteerd en de bevindingen van de klassenbezoeken zijn gedeeld. De verbeterpunten zijn benoemd met heldere verwachtingen voor de komende periode. Daarna is er geoefend met de verbeterpunten. De leraren waardeerden de goed voorbereide

interventie van het expertiseteam. Ieder herkende de problemen die zich voordeden. Door de koppeling tussen de theorie, de eigen praktijk, de heldere doelen en het samen oefenen met collega's is er een boost gegeven aan het spellingonderwijs.

Dialogofunctie

Voor de professionele ontwikkeling is het samen met collega's leren op de werkplek, ook wel informeel leren genoemd, van groot belang (Kyndt et al., 2016). Dit kan op verschillende manieren, zoals via collegiale consultatie, het samen voorbereiden, elkaar om hulp vragen en samen onderzoek doen. Volgens Meirink, Meijer & Verloop (2007) kan het ondernemen van leeractiviteiten met collega's ertoe leiden dat leraren:

- nieuwe ideeën opdoen over hoe ze hun eigen lessen in kunnen richten;
- zich ervan bewust worden hoe ze zelf lesgeven en wat ze anders doen dan collega's;
- herinnerd worden aan eerdere afspraken of plannen over aspecten van het lesgeven die waren weggezaakt;
- hun eigen manier van lesgeven gaan vergelijken met anderen of met de theorie hierover en daardoor nieuwe inzichten krijgen en ideeën voor verbetering;
- bevestigd worden dat ze goed bezig zijn waardoor ze meer zelfvertrouwen krijgen;
- herkennen dat anderen met dezelfde dingen worstelen als zijzelf en samen gaan nadenken over mogelijke oplossingen;
- zich meer gemotiveerd voelen om (samen) nieuwe dingen op te pakken.

Uit de praktijk: Studieleesdag

Op veel scholen blijkt het moeilijk om collegiale consultatie echt goed van de grond te krijgen. Dit heeft verschillende oorzaken; soms zijn de doelen van een lesbezoek bij een andere leraar niet voldoende helder, soms vinden teamleden het lastig om elkaar (ook kritische) feedback te geven en heel vaak is het lastig te organiseren. Basisschool W heeft hier iets slims op bedacht. Zij hebben een

studiedag georganiseerd op een dag waarop de leerlingen gewoon les hadden. Het volledige team was aanwezig op deze studiedag. Zij zijn gestart met een korte presentatie van een onderzoek over instructie. Op basis van dit onderzoek is een kijkwijzer gemaakt die uitgedeeld werd. Vervolgens ging een deel van het team naar de eigen klas om les te geven. Het andere deel van het team bekeek lessen van collega's met behulp van de kijkwijzer. Daarna werden de rollen omgedraaid; de leraren die gekeken hadden namen de groepen over, zodat de andere leraren konden gaan kijken. Na schooltijd was er direct tijd voor dialoog over wat de leraren bij elkaar gezien hadden en over de betekenis van de resultaten voor de schoolontwikkeling op het gebied van instructie.

Reflectie en dialoog spelen bij het informeel leren op de werkplek een belangrijke rol. De reflectieve dialoog is een proces dat leraren in staat stelt om kritisch ideeën, kennis, opvattingen en keuzes te identificeren, er gezamenlijk op te reflecteren en te begrijpen. Ze bouwen daarmee samen aan nieuwe kennis, vooral als er sprake is van verschillende opvattingen of ervaringen. Dit leidt tot betekenisvolle reflectie, heroverwegen, onderhandeling en kritisch denken, waardoor nieuwe inzichten kunnen ontstaan (Kooy, 2015). Een belangrijk aandachtspunt voor de samenstelling van de werkgroepen is dus dat er sprake is van leraren met verschillende expertises en werkwijzen. Een ander aandachtspunt is dat er sprake moet zijn van vertrouwen en respect tussen de deelnemers van een werkgroep. Een reflectieve dialoog wordt gekenmerkt door nieuwsgierigheid, openheid en reflectie (Meijer et al., 2016). Leraren dienen bereid te zijn de eigen inbreng en die van de anderen te bevragen, te luisteren en open vragen te stellen, nieuwsgierig te zijn, het eigen oordeel op te schorten en overtuigingen en opvattingen te delen. In de reflectieve dialoog wordt de diversiteit van perspectieven gezocht en soms (bewust) een weerwoord uitgelokt in plaats van snel naar een oplossing te willen gaan (Lauteslager, 2012). Op deze manier wordt impliciete kennis ook expliciet gemaakt en toegan-

kelijk voor reflectie en feedback. Het zich bewust zijn en kunnen expliciteren van de eigen waarden en doelen maken dat leraren anderen goed uit kunnen leggen wat ze belangrijk vinden, voor wie en waarom (Onderwijsraad, 2013). Interventies voor schoolleiders om de dialoog te bevorderen zijn beschreven in de interventiekaart bij aspect 7: Professionele dialoog.

Interventiekaart 7. Professionele dialoog

Leraren voeren diepgaande gesprekken over het onderwijs gericht op verbetering van het handelen.

Organisatie

- Organiseren van werkgroepen gericht op onderwijsverbetering in de school die op een onderzoeksmatige en planmatige manier werken.
- Zorgen voor voldoende tijd voor reflectieve dialoog in de werkgroepen: constructief inhoudelijk overleg tussen leraren over (de kwaliteit van) het onderwijs.
- Zorgdragen voor diversiteit in de werkgroep.
- Organiseren dat leraren elkaar feedback geven.
- In de projectgroepen participeren waar mogelijk studenten, die recente inzichten kunnen inbrengen en tijd kunnen investeren.
- Het betrekken van zoveel mogelijk teamleden bij de dialoog over het onderzoek.

Cultuur

- Zorgdragen voor een open cultuur: een cultuur gebaseerd op vertrouwen, waar iedereen zichzelf kan zijn, problemen worden besproken.
- Spanningen en meningsverschillen bespreekbaar maken.
- Respect voor elkaar waarborgen.

- Omgangsregels voor overleg met elkaar bespreken.
- Verschillen tussen leraren erkennen en waarderen.
- Gebruik (laten) maken van de verschillende expertises van collega's.
- Bespreken hoe de feedback van leraren aan elkaar kan worden verbeterd.
- Het stellen van kritische vragen (opbouwend, gericht op verdieping en verbetering).
- Het waarderen van leraren die kritische vragen stellen en hun eigen onderwijs ter discussie durven te stellen.
- Verdieping van de kwaliteit van de dialoog (gebaseerd op feiten of op gevoel, gebruik van argumenten, onderbouwde keuzes, definieer begrippen).

Het geven van feedback is een belangrijk aandachtspunt, omdat leraren dit vaak moeilijk vinden. Ook hiervoor zijn goede relaties en een open houding van groot belang. Een aantal tips voor het geven van feedback aan collega's zijn (Thurlings, 2012):

- Geef doelgerichte feedback in plaats van feedback op de persoon. Vraag waar een leraar feedback op wil hebben. Als een collega bijvoorbeeld wil leren om zijn aandacht goed te verdelen over alle leerlingen, dan kan een collega daar specifiek op letten en gericht feedback op geven.
- Geef specifieke feedback in plaats van algemene feedback: naarmate duidelijker is waar iemand precies feedback over geeft, is het voor de collega die de feedback ontvangt betekenisvoller.
- Geef BKC-feedback (Bevestigen wat goed gaat; Kritiek op wat nog verbeterd kan worden en Constructieve aanwijzingen hoe hij dit kan aanpakken). De intentie achter de feedback is dat een leraar de ander wil

helpen om te leren.

- Geef zo snel mogelijk feedback: het is van belang dat er niet te veel tijd zit tussen het gedrag dat is geobserveerd en de feedback die daarop wordt gegeven.

Dialoogfunctie en de onderzoeksfasen

Het is van belang dat de dialoog niet alleen plaatsvindt binnen de werkgroep, maar ook met de andere leden van het team. Om ervoor te zorgen dat het gesprek met het team uitstijgt boven het informeren van het team, kunnen reflectieve vragen worden gesteld in iedere fase van het onderzoek. Bij elke fase van het onderzoek passen andere vragen die de aanzet kunnen geven tot dialoog. Hieronder staan voorbeelden per onderzoeksfase:

Checklist voor het verbeteren van de dialoog

Het instrument op de volgende pagina kan door de werkgroep zelf of door de schoolleider worden gebruikt om de kwaliteit van de professionele dialoog te bevorderen. Tijdens de bijeenkomst is een persoon de observant. Deze gaat na in hoeverre de aspecten van professionele dialoog aan bod komen en bespreekt dit achteraf met de werkgroep. Het instrument bestaat uit zes aspecten met een typering en voorbeeldvragen en -uitspraken.

Conclusies

Een belangrijk aandachtspunt voor de schoolleider is dat de werkgroepen ruimte krijgen voor het ontwikkelen van onderbouwde verbetervoorstellen en dat hierin van en met elkaar wordt geleerd. Dit gaat echter niet altijd vanzelf. Er zijn verschillende interventies mogelijk voor de schoolleider om enerzijds een onderzoeksmatige aanpak en anderzijds een professionele dialoog te stimuleren in de werkgroepen. Welke interventies effectief zijn voor de verschillende werkgroepen is sterk situatiegebonden. Het is goed om te beseffen dat een dergelijk proces tijd kost. Tegelijk dient de schoolleider te werken aan een cultuur

van vertrouwen en respect in het hele team. Uit de voorbeelden blijkt dat het elkaar goed leren kennen en een goede communicatie aan dit proces kunnen bijdragen. ■

Onderzoeksfase	Voorbeeldvragen in het kader van de reflectieve dialoog
Probleemanalyse	Wat is de oorzaak van dit probleem (of verbeterwens)? Wie ervaart dit probleem? Wat is al geprobeerd om het probleem op te lossen? Welke extra informatie hebben we nodig om het probleem op te lossen?
Literatuurstudie	Komt de gevonden literatuur overeen met onze visie op onderwijs? Komt de gevonden literatuur overeen met onze ervaringen? Welke verschillen zijn er tussen leraren?
Onderzoeksopzet	Wie moeten we bevragen of observeren, hoe vaak? In hoeverre is de situatie/persoon representatief? Krijgen we op deze manier een betrouwbaar beeld?
Resultaten	In hoeverre komen de resultaten overeen met onze verwachtingen? Wat betekenen deze resultaten voor ons?
Conclusies en aanbevelingen	Wat kunnen verklaringen zijn voor de bevindingen? Is extra onderzoek nodig? Welke verbeteracties zijn nodig?

Typering	Voorbeeldvragen en uitspraken
1 Openstaan voor andere perspectieven: vanuit een open houding vragen naar meningen en opvattingen van collega's en openstaan voor andere ideeën	
<ul style="list-style-type: none"> ● Vragen naar meningen van collega's ● Doorvragen wat ze precies bedoelen ● Waardering hebben voor andere opvattingen ● Elkaars expertise waarderen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Wat vind jij ervan? ● Wat bedoel je precies? ● Waarom vind je dat? Kun je dat toelichten? ● Wat kun jij hierover zeggen vanuit jouw expertise op dit gebied?
2 Reflecteren: de effectiviteit van huidige werkwijzen, aanpakken en routines ter discussie stellen	
<ul style="list-style-type: none"> ● Bespreken van de huidige werkwijze ● Zich afvragen waarom op een bepaalde manier wordt gehandeld ● Huidige werkwijze/aanpak evalueren 	<ul style="list-style-type: none"> ● Is deze manier van werken wel effectief? ● Waar ik niet zo tevreden over ben is... ● Wat zijn de gevolgen voor het leerproces van de leerlingen? ● Waarom doen we het op deze manier?
3 Analyseren, precies willen weten: vanuit een houding om het precies te willen weten wordt planmatig de huidige situatie besproken en oorzaken gezocht voor het probleem	
<ul style="list-style-type: none"> ● Doorvragen over de aard van een probleem/vraagstuk/ werkwijze ● Vragen/geven van meer informatie ● Mogelijke oorzaken van problemen aandragen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Welke gegevens hebben we nodig? ● Wat zijn de oorzaken van dit probleem? ● Hoe heb je dat precies aangepakt? ● Wat zijn jouw ervaringen hiermee? ● Wie zijn hierbij betrokken?
4 Onderbouwen van standpunten: er worden argumenten gegeven voor standpunten en er worden besluiten genomen op basis van grondige afwegingen	
<ul style="list-style-type: none"> ● Geven van argumenten ● Voor- en nadelen benoemen/vragen ● Voor- en nadelen afwegen ● Voorwaarden benoemen ● Doordachte besluiten nemen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ik stel voor dat we voor deze aanpak kiezen, omdat... ● Wat zijn de voordelen en nadelen van beide opties? ● Maar we moeten niet vergeten... ● Uit eerdere ervaringen is gebleken...
5 Elkaar feedback geven: elkaar om feedback vragen en deze op een constructieve manier geven. Om hulp vragen en hulp bieden	
<ul style="list-style-type: none"> ● Feedback vragen ● Feedback geven ● Om hulp vragen ● Hulp bieden 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dit vind ik lastig, hoe doe jij dat? ● Collega X kan dat heel goed, heb je al eens bij haar gekeken hoe zij dat doet? ● Dat probleem heb ik ook eens gehad, wat ik toen heb geprobeerd ... ● Dat probleem heb ik ook, zullen we samen ...
6 Kennis benutten van buiten: kennis gebruiken vanuit literatuur, van experts buiten de werkgroep/school of andere scholen raadplegen om betere keuzes te kunnen maken	
<ul style="list-style-type: none"> ● Literatuur kritisch bespreken ● Uitkomsten uit de literatuur vergelijken met de eigen praktijk ● Vragen stellen aan experts buiten de werkgroep/school ● Een andere school vragen naar hun ervaringen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Wie zoekt hier literatuur over? ● Op basis waarvan zegt die auteur dat? ● Zijn er ook onderzoeken waaruit andere conclusies worden getrokken? ● Wie kunnen we hierover raadplegen? ● Welke school heeft hier ervaring mee?

4

Onderzoekende houding van leraren

*Focus op weloverwogen verbeteren
en samen leren*



Anje Ros

Anje Ros is lector Leren en Innoveren aan de Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
E-mail: a.ros@fontys.nl.

Linda van den Bergh

Linda van den Bergh is lector Waarderen van diversiteit aan het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. E-mail: l.vandenbergh@fontys.nl.

Ria Timmermans

Ria Timmermans is onderwijsonderzoeker bij de KPC Groep.
E-mail: r.timmermans@kpcgroep.nl.

Een onderzoekende houding wordt gezien als een belangrijke sleutel voor onderwijsverbetering en professionalisering van leraren. Leraren met een onderzoekende houding werken planmatig en systematisch, maken gebruik van gegevens en literatuur en zijn gericht op leren van en met collega's. Dit hoofdstuk geeft informatie en tools waarmee de onderzoekende houding in een team in kaart gebracht kan worden en worden bevorderd. Voor de voorbeeldrol van schoolleiders (lees ook: teamleiders/afdelingsleiders/opleidingsmanagers) is het belangrijk dat zij zelf ook een onderzoekende houding ontwikkelen.

Het is voor schoolleiders en leraren belangrijk om in te spelen op maatschappelijke ontwikkelingen en om hun kennis up-to-date te houden. Leraren staan steeds voor nieuwe dilemma's en vragen, waarvoor geen pasklare antwoorden zijn. Passend onderwijs, de inzet van ICT en het motiveren van leerlingen zijn voorbeelden van dit soort uitdagingen. Er wordt van leraren gevraagd dat zij goede keuzes maken en hierop reflecteren, want leraren moeten hun persoonlijke waarden en doelen kunnen expliciteren om met collega's, schoolleiding en ouders de dialoog aan te gaan (Onderwijsraad, 2013). Een onderzoekende houding wil zeggen dat leraren zichzelf steeds de vraag stellen of hun

ideeën over goed onderwijs wel juist zijn en of de aanpak die zij hanteren wel werkt voor al hun leerlingen.

Wat is een onderzoekende houding?

Hoewel het concept 'onderzoekende houding' zowel in de praktijk als in de wetenschap veel gebruikt wordt, is er weinig eenduidigheid in definities (Meijer et al., 2016). De Onderwijsraad ziet de onderzoekende houding als belangrijk aspect van de persoonlijke professionaliteit van leraren. Dit is de reden voor de grote aandacht voor onderzoek en de ontwikkeling van een onderzoekende houding in de bachelor- en masteropleidingen. Praktisch gaat het om leraren die bereid zijn hun onderwijs te verbeteren, die willen leren van elkaar, die reflecteren op hun lessen en gegevens verzamelen om hun handelen verder te kunnen verbeteren, en die gebruikmaken van literatuur. Wij onderscheiden de volgende aspecten van een onderzoekende houding (Van den Bergh et al., 2018): willen begrijpen, willen leren van collega's, verkennen van perspectieven en het verzamelen en benutten van gegevens.

Willen begrijpen

Bij het willen begrijpen gaat het om het willen weten hoe of waarom dingen werken. Een leraar die wil begrijpen zoekt bijvoorbeeld na afloop van

een succesvolle les ook uit waarom de les succesvol was. Een leraar die graag wil begrijpen zal veel waarom-vragen stellen en in gesprek gaan met leerlingen en collega's, tot duidelijk is hoe iets precies zit of werkt. Ook het uitstellen van een oordeel of reactie totdat meer bekend is over het onderwerp waar het over gaat, is een teken van het willen begrijpen.

Willen leren van collega's

Het willen leren van collega's wordt zichtbaar als een leraar openstaat voor feedback, ook als het gaat om kritische feedback. Daarnaast is het actief vragen om hulp en feedback van collega's een teken van willen leren van collega's. Het stellen van vragen, bijvoorbeeld naar de redenen voor bepaalde keuzes, en het bij elkaar willen kijken, door actief samen te werken of door het werken met videobeelden van elkaars handelen, zijn allemaal uitingsvormen van het willen leren van collega's.

Verkennen van perspectieven

Bij het verkennen van perspectieven gaat het om de bereidheid door een andere bril naar iets te kijken. Dit kan bijvoorbeeld door het gebruiken van literatuur of andere bronnen, of door iets bewust te bekijken vanuit een andere rol, bijvoorbeeld vanuit de rol van een ouder. Daarnaast kan het door het stellen van vragen aan collega's, bijvoorbeeld tijdens team- of bouwoverleg, met als doel de verdere ontwikkeling of de manier van denken van de collega te begrijpen.

Verzamelen en benutten van gegevens

Bij het verzamelen en benutten van gegevens gaat het om het systematisch verzamelen van informatie, bijvoorbeeld door te observeren, te evalueren en te reflecteren. Er kunnen toetsgegevens verzameld worden, maar bijvoorbeeld ook ervaringen van leerlingen met een bepaalde aanpak. Vervolgens gaat het dan om een analyse van de informatie waarmee de aanpak tijdens de lessen in het vervolg verder kan worden verbeterd.

Uit de praktijk: Motivatie nader bekeken

Leerkracht Loes merkt dat veel leerlingen bij het zelfstandig werken snel afgeleid zijn. Om de leerlingen meer te motiveren gebruikt zij de bloemblaadjesmethode, die ze bij een collega heeft gezien. Elke keer als een groepje goed werkt, tekent zij een bloemblaadje in de kleur van de groep, tot het bloemetje compleet is. Dan krijgt dat groepje een beloning. Eerst werkt dit goed, maar na twee weken is ze toch niet tevreden. Er is nu een strijd om de bloemblaadjes en dat leidt af van de les. Loes vraagt zich af hoe motivatie nu precies 'werkt' en bespreekt dit met de intern begeleider. Die geeft haar een boek over intrinsieke motivatie. Loes leest dit en realiseert zich dat haar aanpak gericht is op extrinsieke motivatie in plaats van op intrinsieke motivatie. Ze bespreekt dit met enkele collega's en vraagt aan een groepje leerlingen hoe zij de aanpak ervaren. Vervolgens besluit ze om het anders aan te gaan pakken en na twee weken opnieuw te kijken hoe het gaat.

In kaart brengen van de onderzoekende houding

Onderstaande vragenlijst, ontwikkeld in het project *Kennisbenutting in Onderzoekende Scholen*, kan gebruikt worden om de onderzoekende houding van een team in kaart te brengen (zie tabel 1).

De vragen zijn als volgt verdeeld over de aspecten van een onderzoekende houding:

- Willen begrijpen: vragen 1, 2, 4, 5 en 10
- Willen leren van collega's: vragen 12, 14, 15, 16 en 20
- Verkennen van perspectieven: vragen 7, 17, 18 en 21
- Het verzamelen en benutten van gegevens: vragen 3, 6, 8, 9, 11, 13, 19 en 22

Tabel 1.

In hoeverre zijn de volgende stellingen van toepassing?	Bijna niemand	Minder dan de helft	De helft	Meer dan de helft	Bijna iedereen
1 Mijn collega's willen graag weten hoe dingen werken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Mijn collega's kunnen hun oordeel over iets uitstellen, totdat zij er meer van af weten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Mijn collega's verzamelen evaluatiegegevens om hun lessen te kunnen bijstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Als een aanpak goed werkt, dan willen mijn collega's weten waarom dit zo is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Mijn collega's willen begrijpen hoe processen bij leerlingen verlopen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Mijn collega's reflecteren kritisch op hun eigen vooronderstellingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Mijn collega's bekijken zaken vanuit verschillende kanten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Mijn collega's bekijken het werk van hun leerlingen om hun aanpak of manier van denken te begrijpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Mijn collega's reflecteren systematisch op hun lessen, om nog beter les te kunnen geven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Mijn collega's vragen door totdat ze precies weten hoe het zit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Mijn collega's observeren leerlingen systematisch zodat zij hen beter kunnen begeleiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Mijn collega's staan open voor feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Mijn collega's verzamelen gegevens bij hun leerlingen om hun handelen te evalueren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Mijn collega's willen van elkaar weten waarom zij bepaalde keuzes maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Mijn collega's vragen elkaar om hulp bij het verbeteren van hun onderwijs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Mijn collega's vragen zich af, hoe zij de dingen die zij doen, nog beter kunnen doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Mijn collega's stellen veel inhoudelijke vragen tijdens overleg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Mijn collega's bekijken vaak iets vanuit een ander perspectief.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Mijn collega's bekijken het werk van hun leerlingen om hun vervolgcaties beter af te kunnen stemmen op hun niveau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Mijn collega's kijken bij elkaar in de klas om er zelf van te leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 Mijn collega's stellen veel vragen, voordat zij ergens van overtuigd zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Mijn collega's evalueren hun lessen kritisch om hun aanpak te verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Naast bovenstaande vragenlijst kan het team ook ingeschaald worden op het aspect onderzoekende houding van de Scan Onderzoekscultuur. Natuurlijk is een onderzoekende houding een kenmerk van een persoon en zijn er grote verschillen in ieder team. Toch kan zowel de vragenlijst als de Scan Onderzoekscultuur een beeld geven van de mate waarin de cultuur in de school een onderzoekende houding van leraren stimuleert.

Stimuleren van de onderzoekende houding van teamleden

Voor het stimuleren van de onderzoekende houding hoeven per se speciale studiedagen of activiteiten georganiseerd te worden. Het gaat juist om kleine aanpassingen in dingen die toch al gebeuren en ontwikkelingen die al lopen. Het gaat er vooral om leraren te motiveren om hun onderwijs kritisch te bekijken en hen te stimuleren meer na te denken over wat ze doen, hoe ze het doen en waarom ze iets doen. In de gebruikelijk manier van werken kan de schoolleider nagaan welke overlegvormen er zijn en wat de inhoud van het overleg doorgaans is. Hoe wordt deze inhoud bepaald en op welke manier wordt deze besproken? In de reguliere manier van werken is vaak ruimte om interventies in te passen op een manier die aansluit bij wat er al gebeurt. Het kan bijvoorbeeld gaan om het bewust stellen van bepaalde vragen tijdens overleg (Ros & van den Bergh, 2017), zie de interventiekaart behorend bij aspect 5 van de Scan Onderzoekscultuur.

Interventiekaart 5. Stimuleren van de onderzoekende houding

Om hun onderwijs te verbeteren, reflecteren leraren op hun lessen, verzamelen ze systematisch gegevens en maken ze gebruik van literatuur.

Organisatie

- Organiseer en faciliteer het leren van elkaar, bijvoorbeeld door leraren bij elkaar te laten kijken in de klas.
- Breng zelf literatuur in tijdens besprekingen en vraag van de leraren om dit te doen.
- Evalueer lessen en/of analyseer en bespreek leerlingresultaten gezamenlijk. Vraag bijvoorbeeld de leraren om een analyse van de resultaten van hun eigen groep en bespreek in een bouwoverleg de overeenkomsten en verschillen plus mogelijke verklaringen hiervoor.
- Bied ruimte voor kennisdeling. Laat bijvoorbeeld teamleden die een opleiding volgen of naar een congres zijn geweest vertellen wat zij daar gehoord hebben.
- Bespreek goede voorbeelden uit de klassen of van andere scholen, en stimuleer het zoeken en inbrengen van goede voorbeelden. Bekijk video-opnames van een goede rekeninstructie of een goed groepsplan op basis van analyses van leerlingresultaten.
- Laat leraren expliciet feedback vragen aan hun leerlingen, ouders en collega's, gericht op een concreet ontwikkelpunt.

Cultuur

- Geef zelf het goede voorbeeld door onderzoeksmatig te handelen en door zelf voldoende onderzoeksvaardig te zijn om een onderzoeksproces te kunnen volgen

en op waarde te kunnen schatten.

- Stimuleer leraren om:
 - kritisch te kijken naar toetsresultaten en observaties leidend tot verbeteracties;
 - lessen te evalueren, leidend tot verbeteracties;
 - problemen waar ze tegenaan lopen in overleg in te brengen;
 - literatuur te gebruiken om hun handelen te verbeteren;
 - na te gaan of hun aannames kloppen.
- Bevraag leraren kritisch op hun veronderstellingen en aannames:
 - Is dat zo?
 - Waarom denk je dat?
 - Zou er ook een andere verklaring/redden kunnen zijn?
- Stel kritische vragen die leraren uitdagen om te reflecteren, om kritisch na te denken, om extra informatie te zoeken, om in gesprek te gaan:
 - Weet je dat zeker?
 - Geldt dit ook voor ...?
 - (Hoe) heb je dit gecheckt?
 - Waar baseer je dat op?
- Uit hoge (maar realistische) verwachtingen, zowel naar de leerlingen als naar de leraren zelf.
- Bespreek de vragenlijst met leraren. Hoe kunnen ze hun onderzoekende houding verbeteren?
- Zorg voor een open, veilige sfeer en vertrouwen.

Praktijkvoorbeelden

De interventies zoals hiervoor beschreven vragen om een vertaalslag naar concrete interventies in de eigen praktijk. Dit kan op verschillende manieren. Het gaat erom dat deze aansluiten bij de ontwikkelingen die op dat moment in de school spelen, zowel inhoudelijk als wat betreft de aanpak.

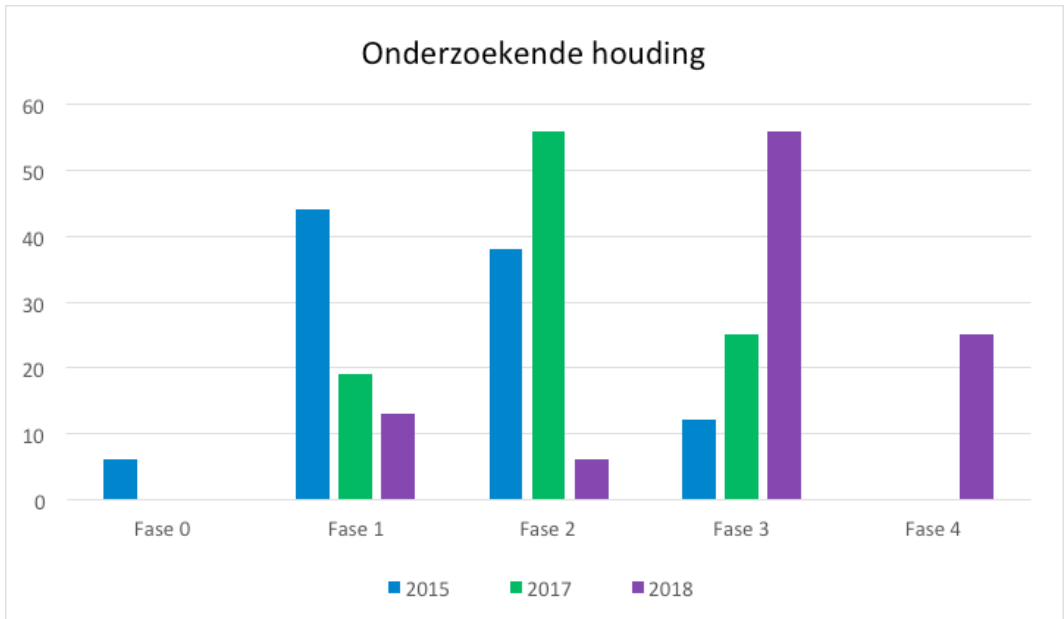
Uit de praktijk: Gluren bij de burea

De schoolleider van school X heeft scholen in de omgeving geselecteerd die interessant zijn vanwege relevante ontwikkelingen die daar plaatsvinden. Leraren kozen op basis van korte, schriftelijke informatie twee scholen die zij gingen bezoeken, ieder vanuit de eigen rol en taken. Tijdens de bezoeken is door iedereen een kijkwijzer gebruikt. In de teamkamer hingen flappen aan de muren, waarop ieder na een schoolbezoek opgedane ervaringen en inzichten kon delen. Tijdens de terugkoppeling in het team is besproken wat ieder meegenomen heeft uit de scholen, ten aanzien van de verschillende ontwikkelingen. In groepjes hebben de leraren hiermee vervolgens een beschrijving gemaakt van hun ideale school.

Uit de praktijk: Bespreken van leerlingresultaten

De leraren in school Y analyseren zelf de resultaten van de toetsen die de leerlingen gemaakt hebben. Ze maken een trendanalyse voor hun eigen groep per vakgebied. Deze trendanalyse wordt vervolgens door de taal- en rekencoördinatoren bekeken. Daarna worden de resultaten besproken in een bouwvergadering. Hiervoor bedenkt iedere leraar mogelijke verklaringen voor veranderingen (positieve of negatieve) in de resultaten. Tijdens het overleg worden veel vragen gesteld om samen te achterhalen hoe ieder tot de resultaten is gekomen. Hierbij wordt steeds de koppeling gemaakt met het handelen van de leraren en de keuzes die gemaakt zijn. Door de directe koppeling met het handelen door de leraar heeft het gesprek veel diepgang. Er worden hierbij ook kritische vragen gesteld. De keuze om dit in de bouw te doen, maakt dat het voor de leraren een veilige omgeving en groeps grootte is. Hierdoor voelen de leraren zich niet ter verantwoording geroepen. Zij ervaren een duidelijke meerwaarde van het gesprek en geven aan veel te leren van elkaar.

Grafiek 1. Scores scholen Scan Onderzoekscultuur



Resultaten van de interventies

In grafiek 1 staat per fase het percentage scholen dat zichzelf met de Scan Onderzoekscultuur scoorde in de verschillende meetmomenten. Waar de meerderheid zich in de eerste afname nog in fase 1 scoorde, scoort de meerderheid zich tijdens de derde afname in fase 3.

Ontwikkelingen op de vragenlijst onderzoekende houding

De vragenlijst die aan het begin van dit hoofdstuk opgenomen is, is afgenomen bij alle teamleden en schoolleiders. Er zijn vragen gesteld aan schoolleiders over hun eigen onderzoekende houding en over die van zijn teamleden; ook leraren zijn bevraagd naar hun eigen onderzoekende houding en naar die van collega's.

Voor de vergelijkbaarheid hebben we in tabel 1 alleen de antwoorden meegenomen van de deelnemers die alle drie de metingen hebben ingevuld. Dit waren 154 leraren en elf schoolleiders.

Hieruit blijkt dat leraren zichzelf hoger inschatten wat betreft hun onderzoekende houding dan hun collega's. Dit geldt voor alle vier de aspecten. De schoolleiders schatten de onderzoekende houding van de leraren in hun team het laagst in. De vraag is, wat waar is: overschatten de leraren zichzelf of onderschatten de leraren en schoolleiders hun collega's? We vermoeden het eerste. Verschillende leraren die een masteropleiding volgden gaven aan dat zij zichzelf voorheen te hoog hadden ingeschat, omdat ze er tijdens de studie achter kwamen wat een onderzoekende houding echt betekent. De schoolleiders blijken het meest tevreden over hun eigen onderzoekende houding. Of dat terecht is, kunt u wellicht zelf het beste inschatten.

Gedurende de periode dat de schoolleiders bewust bezig zijn geweest met het stimuleren van de onderzoekende houding, zien we de volgende ontwikkelingen:

- Hoewel de verschillen klein zijn, blijkt dat de

Tabel 1. Resultaten vragenlijstonderzoek onderzoekende houding

	Meting 1		Meting 2		Meting 3	
	Gem	SD*	Gem	SD	Gem	SD
Leraren over zichzelf						
Willen begrijpen	8.3	.86	8.2	.91	8.3	.88
Willen leren van collega's	8.3	.94	8.3	.94	8.4	.90
Verkennen van perspectieven	6.8	1.35	6.9	1.43	7.1	1.24
Het verzamelen en benutten van gegevens	8.0	.92	8.1	.91	8.2	.91
Leraren over collega's						
Willen begrijpen	7.3	1.17	7.4	1.19	7.6	1.14
Willen leren van collega's	7.2	1.37	7.4	1.37	7.5	1.38
Verkennen van perspectieven	6.5	1.28	6.7	1.30	6.9	1.53
Het verzamelen en benutten van gegevens	7.3	1.20	7.5	1.17	7.7	1.14
Schoolleiders over hun teamleden						
Willen begrijpen	7.0	.65	8.0	.99	7.6	1.24
Willen leren van collega's	6.9	1.63	7.8	1.79	7.9	1.43
Verkennen van perspectieven	6.4	1.27	7.2	1.16	6.9	1.21
Het verzamelen en benutten van gegevens	6.8	1.09	7.5	1.71	7.6	1.40
Schoolleiders over zichzelf						
Willen begrijpen	8.8	.70	9.0	.72	8.9	.74
Willen leren van collega's	8.4	.74	8.4	.88	8.4	.85
Verkennen van perspectieven	8.3	.75	8.4	.89	8.0	1.14
Het verzamelen en benutten van gegevens	8.1	.70	8.3	.89	8.3	.91

* De SD is een maat voor de variatie in de scores. Hoe hoger de standaarddeviatie (SD) is, hoe groter de verschillen tussen de antwoorden zijn.

scores van leraren op de derde meting significant hoger zijn dan op de eerste meting, wat betreft het verkennen van perspectieven en het verzamelen en benutten van gegevens.

- De inschattingen van leraren over hun collega's zijn op alle vier de aspecten in de derde meting significant hoger dan in de eerste meting. Dit effect was al bij de tweede meting zichtbaar.
- Omdat slechts een kleine groep schoolleiders alle drie de vragenlijsten volledig heeft ingevuld, kunnen we geen betrouwbare statistische analyses uitvoeren op deze scores. In het patroon van de scores is zichtbaar dat

schoolleiders al in de tweede meting hun teamleden hoger inschatten op hun onderzoekende houding op alle aspecten, behalve op het verkennen van perspectieven.

In zeven scholen voor voortgezet onderwijs is dezelfde vragenlijst afgenomen. Deze scholen hebben een kortere periode geparticipeerd in het project, waardoor er slechts een afname is geweest. Uit de resultaten blijkt dat leraren in het voortgezet onderwijs hun eigen onderzoekende houding gemiddeld genomen wat minder hoog inschatten dan leraren in het primair onderwijs, behalve het verkennen van perspectieven. Op dit

aspect schatten zij zichzelf juist wat hoger in dan de leraren in het po. Hetzelfde is zichtbaar bij de inschatting van de vo-leraren over hun collega's.

De relatie tussen onderzoek doen en een onderzoekende houding

Sinds tien jaar is praktijkonderzoek een vast onderdeel van opleidingen, omdat aangenomen wordt dat ervaring met onderzoek leidt tot een meer onderzoekende houding. In educatieve masteropleidingen, zoals de master *Educational Needs* en de master *Leren en Innoveren*, wordt veel aandacht besteed aan het doen van onderzoek. Volgens de afspraken in de *Lerarenagenda* en het *Nationaal Onderwijsakkoord* moet het aandeel leraren met een afgeronde masteropleiding de komende jaren gaan toenemen tot 30% in het po en tot 50% in het vo (Van den Berg & Scheerens, 2015). In het onderzoek zijn we nagegaan of ervaring met onderzoek inderdaad leidt tot een meer onderzoekende houding. We hebben bij de groep van 342 leraren die de vragenlijst in 2015 hebben ingevuld gekeken naar leraren die tijdens hun bacheloropleiding onderzoeksvaardigheden hebben geleerd (52), masteropgeleide leraren (36) en leraren die werken op een school die al gedurende langere tijd een academische opleidingsschool is (variatie 0-8 jaar). Leraren die onderzoek in de bachelor hebben gehad scoren zichzelf hoger op het 'willen leren van collega's'. Masteropgeleide leraren sco-

ren zichzelf hoger op het 'willen begrijpen' en op het 'willen leren van collega's'. Leraren op scholen die al langere tijd zijn aangesloten bij de academische opleidingsschool scoren hoger op het 'willen begrijpen' en op de mate waarin leraren gegevens verzamelen en benutten. De resultaten laten dus zien dat ervaring met het doen van onderzoek inderdaad een effect heeft op de onderzoekende houding van leraren (zie ook Heyma et al., 2016). De meeste schoolleiders geven aan dat zij vaak, maar niet altijd, duidelijke verschillen zien tussen leraren met en zonder een masteropleiding.

Conclusies

Een onderzoekende houding wordt beschouwd als een belangrijk kenmerk van een goede leraar. Voor een onderzoekende houding is het niet direct nodig om onderzoek uit te voeren; het gaat om het willen begrijpen hoe een onderwijskundig vraagstuk of een probleem precies in elkaar zit, het willen leren van collega's, het verkennen van verschillende perspectieven en het verzamelen en benutten van gegevens. We hebben laten zien dat de schoolleider de onderzoekende houding kan stimuleren met verschillende interventies. Uit ons onderzoek *Kennisbenutting in Onderzoekende Scholen* blijkt dat de onderzoekende houding van leraren door de interventies van schoolleiders is toegenomen en dat ervaring met onderzoek samenhangt met het hebben van een onderzoekende houding. ■



SAVE THE DATE

CONGRES POSITIEVE PSYCHOLOGIE

**POSITIEF
LEIDERSCHAP**

30 NOV '18

Locatie:

REEHORST, EDE



WWW.POSITIEVEPSYCHOLOGIECONGRES.NL

5

Gebruik van literatuur

*Werken aan onderbouwde
onderwijsverbeteringen*

Anje Ros

Anje Ros is lector Leren en Innoveren aan de Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
E-mail: a.ros@fontys.nl.

Linda van den Bergh

Linda van den Bergh is lector Waarderen van diversiteit aan het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. E-mail: l.vandenbergh@fontys.nl.

Ria Timmermans

Ria Timmermans is onderwijsonderzoeker bij de KPC Groep. E-mail: r.timmermans@kpcgroep.nl.

Het gebruik van literatuur is belangrijk voor het maken van onderbouwde keuzes voor onderwijsverbetering en -vernieuwing. Dit is echter niet zo eenvoudig. De webtool *OnderWijs met Kennis* is bedoeld om leraren in het basis- en voortgezet onderwijs en mbo hierbij te ondersteunen. Hoewel de introductie van de tool in de projectscholen beter had gekund, geeft een deel van de schoolleiders aan dat de tool mede heeft geleid tot bewustwording van het belang van literatuur en daarmee tot een beter gebruik van literatuur.

Zoals we in hoofdstuk 1 hebben beschreven is het gebruik van kennis uit onderzoek belangrijk om onderbouwde keuzes te maken bij onderwijsverbetering en -vernieuwing en daardoor volharding te realiseren bij de implementatie. Tegelijk weten we dat leraren hier nog weinig gebruik van maken (Martens, 2010). Het benutten van kennis uit onderzoek ter verbetering van de onderwijspraktijk wordt ook wel *evidence-informed* handelen genoemd. Door het benutten van onderzoekskennis wordt de school als het ware een spiegel voorgehouden. Leraren gaan dan na in hoeverre de kennis uit de bronnen die zij geraadpleegd hebben van toepassing is op de stand van zaken in de eigen school.

Functies van het gebruik van literatuur

Het gebruik van literatuur kan daarnaast ook de kwaliteit van de dialoog tussen leraren bevorderen, omdat literatuur bijdraagt aan een scherpere definiëring van begrippen. Vaak denken leraren dat ze hetzelfde bedoelen als ze het hebben over complexe begrippen zoals 'een coachende rol van de leraar' of 'eigenaarschap van leerlingen over het leerproces', maar vaak verstaat iedereen er iets anders onder. Het gebruik van literatuur helpt hen om preciezer te definiëren en om bijvoorbeeld aspecten van coaching of voorwaarden voor eigenaarschap te onderscheiden, waardoor het gesprek hierover aan diepgang wint.

Uit de praktijk: Ervaringen van een leraar

"Doordat we samen de artikelen over onderzoek naar effectieve aanpakken bij dyslexie besproken hebben, kunnen we nu samen beter onderbouwen welke keuze wij als schoolteam maken bij het signaleren en begeleiden van leerlingen met dyslexie. Gelukkig hebben we in ons team een paar collega's die het erg leuk vinden om op zoek te gaan naar actuele onderzoeken en publicaties. Zij houden ons op deze manier scherp. Daardoor kunnen we bijvoorbeeld verschillende standpunten in de media beter interpreteren. Het is fijn om te leren hoe je al die verschillende bronnen kunt gebruiken om kritischer

naar je eigen onderwijspraktijk te kijken. We richten de overlegmomenten die we met de werkgroepen hebben nu anders in. Het lijkt alsof we meer tijd kwijt zijn met zoeken van goede bronnen en afstemmen van onze visies; toch levert het meer diepgang op in de keuzes die we later maken als we een vertaalslag naar de praktijk maken.”

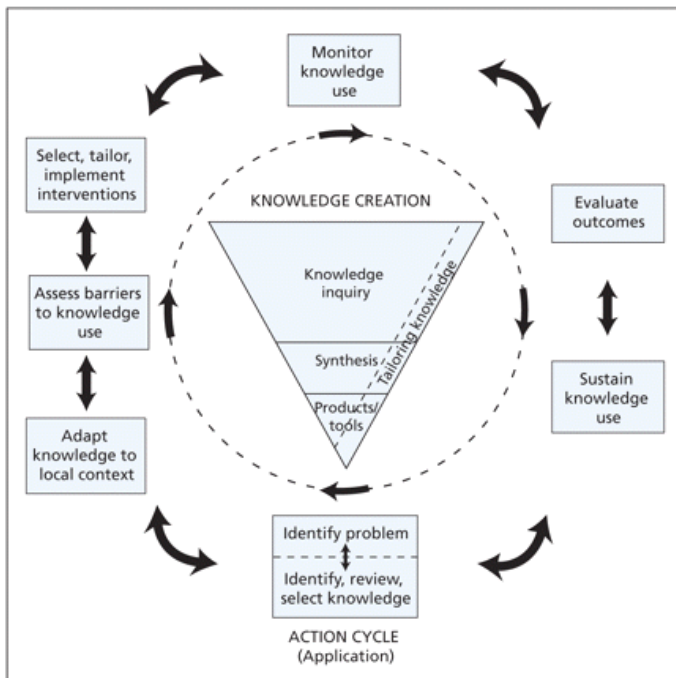
Knelpunten bij het gebruik van literatuur

In de praktijk blijkt het gebruik van kennis uit onderzoek door scholen niet eenvoudig, vooral als het gaat om kennis uit wetenschappelijk onderzoek. De problemen waar leraren en schoolleiders tegenaan lopen zijn drieledig (zie onder anderen Martens, 2010). Het eerste probleem is dat wetenschappelijke kennis vooral wordt gepubliceerd in wetenschappelijke *peer-reviewed* tijdschriften, die doorgaans niet toegankelijk zijn voor leraren. Ondanks de opkomst van *open-access journals* is de toegankelijkheid van wetenschappelijke kennis nog steeds zeer beperkt. De kennisportal van NRO poogt de Nederlandse onderzoeksrapporten vindbaar te maken voor scholen. Een tweede probleem is dat wetenschappelijke publicaties vaak slecht bruikbaar zijn voor scholen, omdat het taalgebruik niet aansluit. Ook leveren de onderzoeken vaak geen concrete aanbevelingen op voor de praktijk. De hoe-vraag wordt vaak niet beantwoord. Daarbij sluit de vraagstelling van het onderzoek vaak niet aan bij de vragen van scholen. Daarbij komt dat door de dynamische en complexe praktijk van het onderwijs, gevonden effecten vaak klein zijn. Dit betekent dat als een leraar iets dat bewezen effectief is, toepast in zijn eigen onderwijs, dit weinig garantie geeft op hoge of betere leerprestaties. De leraar kan dus eigenlijk niet vertrouwen op effectieve aanpakken, methodes of strategieën, maar moet altijd kritisch nagaan of de gekozen aanpak ook in zijn gegeven omstandigheden, bij de eigen specifieke doelgroep, in de eigen specifieke context werkt.

Een derde probleem is dat het gebruik van literatuur niet in routines van leraren zit. Zij hebben behoefte aan *just in time*, contextspecifieke kennis. Veel leraren vinden het echter moeilijk om hun vragen te

articuleren. Van den Berg (2015) maakt onderscheid tussen eenvoudige vraagstukken waar leraren tegenaan lopen, en complexe en weerbarstige vraagstukken die niet zomaar op te lossen zijn. Hiervoor is een traject nodig, waarin het gebruik van literatuur en praktijkonderzoek een rol kan spelen.

Als leraren bruikbare literatuur hebben gevonden, gelezen en begrepen, moeten ze nog de vertaalslag maken van de algemene kennis uit een publicatie naar de betekenis voor het eigen handelen in de eigen specifieke context. Voor veel leraren is deze stap niet eenvoudig (Van Ingen et al., 2016). Daarbij kost de selectie van relevante literatuur veel tijd en het lezen van de, veelal Engelstalige, artikelen is voor veel leraren moeilijk. Dit alles maakt dat leraren zich vaak beperken tot informatie die snel voorhanden en vaak oppervlakkig is. In de medische sector speelt dit probleem eveneens. Jarenlang onderzoek heeft een model opgeleverd dat veel wordt gebruikt in de medische sector: het *'knowledge-to-action framework'* *figuur 1* (Straus, Tetroe & Graham, 2009). Het model bestaat uit twee cirkels. De binnenste cirkel van het model is de kenniscreatiecirkel, waarin onderzoek wordt uitgevoerd dat leidt tot onderzoeksresultaten en instrumenten. Daaromheen staat de actiekring, met verschillende activiteiten die nodig zijn om de kennis daadwerkelijk te gebruiken: het identificeren van een probleem in de praktijk en daar relevante kennis bij selecteren, het aanpassen van de kennis aan de specifieke context, het overwinnen van belemmeringen voor het gebruik van de kennis, het selecteren, op maat maken en implementeren van passende interventies, het monitoren van het gebruik van de kennis, het evalueren van de uitkomsten ervan en het borgen van het gebruik van de kennis.



Figuur 1. Het knowledge-to-action framework (Straus, Tetroe & Graham, 2009).

Onderwijs met Kennis

Mede gebaseerd op het knowledge-to-action framework hebben we een *tool* ontwikkeld om leraren te ondersteunen bij het zoeken en gebruiken van literatuur. De tool is vrij te gebruiken: www.onderwijsmetkennis.nl. Stapsgewijs worden leraren meegenomen in het proces van kennisbenutting in de onderwijspraktijk. Elke (deel)stap wordt geïllustreerd aan de hand van voorbeelden van zowel individuele leraren als van werkgroepen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Hieronder staan de stappen beschreven. De basisstappen zijn onderverdeeld in substappen. Op pagina 94 en 95 staat een overzicht van alle stappen en een korte toelichting daarbij.

Voor leraren die gebruik willen maken van Nederlandse onderzoekskennis verwijst *Onderwijs met Kennis* naar de kennisportal van NRO: www.nro.nl/resultaten/kennisportal-onderwijs; voor leraren die meer willen naar *Google Scholar*. In de tool zijn aller-

lei tips opgenomen, bijvoorbeeld voor bij het zoeken:

- Gebruik als je zoekt naar artikelen de toevoeging .pdf of .doc.
- Beperk je resultaten bijvoorbeeld door vanaf een bepaald jaartal te zoeken.
- Dubbele aanhalingstekens kunnen worden gebruikt om de woordcombinaties te vinden. Bijvoorbeeld: "hoogbegaafde leerlingen".
- Woorden kun je afbreken met een asterisk: *. Bijvoorbeeld: jeugd* geeft ook alle resultaten over jeugdbescherming, jeugdigen, jeugdrecht, jeugdzorg, enzovoorts.
- Gebruik *LinkedIn* om naar gegevens over auteurs te zoeken of om te zien wat zij nog meer gepubliceerd hebben.
- Wanneer je zeker wilt weten dat al je trefwoorden in een resultaat voorkomen, kun je het plusteken gebruiken. Bijvoorbeeld: onderwijsmethode+pluspunt+effectief.

1. Wanneer gebruik je kennis?	
Soms loopt je team tegen een probleem aan of vraag je je af of jullie aanpak wel de juiste is. Vaak zijn we geneigd om snel voor een oplossing te kiezen of om gewoon maar iets uit te proberen, maar vaak is het beter om eerst uit te zoeken wat hierover al bekend is.	1.1. Wanneer gebruik je kennis?
	Kennis uit onderzoek kan helpen om goede keuzes te kunnen maken. Bijvoorbeeld als jullie in een werkgroep je afvragen hoe jullie het onderwijs kunnen verbeteren. Dan kan kennis uit onderzoek helpen om een goede aanpak of oplossing te kiezen.
	1.2. Het belang van kennisbenutting
	Kennisbenutting helpt om betere besluiten te nemen. Ook kan het lezen van literatuur ertoe bijdragen dat het probleem wordt verduidelijkt en dat verschillen in opvattingen en in het handelen boven tafel komen als je de literatuur samen bespreekt.
2. Hoe vind je kennis?	
Kennis is er in overvloed en steeds meer kennis is via internet toegankelijk. Voor je het weet zie je door de bomen het bos niet meer. Het is daarom van belang dat je weet waar je moet zoeken, hoe je moet zoeken en hoe je moet selecteren om uiteindelijk een oplossing voor je probleem of antwoord op je vraag te kunnen krijgen.	2.1 Hoe maak je van een praktijkvraag een kennisvraag?
	Ga eerst na wat het probleem (of verbeterwens) precies is, door wie wordt het zo ervaren, wat is al eerder geprobeerd? Bedenk daarna welke extra kennis nodig is om het probleem op te lossen of om het onderwijs te verbeteren. Welke kennisvragen, met welke kernwoorden kun je stellen?
	2.2 Waar zoek je?
	Waar vind je nu de juiste bronnen? <i>Google</i> is een rijke bron, maar dan zoek je vaak een speld (je bron) in een hooiberg (het complete internet). Er bestaan databanken die specifieke bronnen bij elkaar hebben gezet, bijvoorbeeld alleen Nederlandstalige literatuur over onderwijs. Dit helpt je gericht te zoeken.
	2.3 Hoe zoek je handig?
Goed zoeken is een vak apart. Om te vinden wat je zoekt is het van belang dat je de juiste trefwoorden gebruikt. Ga terug naar je kennisvraag. Welke begrippen staan daarin centraal? Bedenk daarbij zoveel mogelijk synoniemen en verwante termen.	
2.4 Hoe selecteer je?	
Als je een lijst met zoekresultaten hebt, is de volgende stap dat je enkele bronnen selecteert die je verder wilt gaan bestuderen. Let daarbij op de volgorde van de zoekresultaten (de eerste resultaten zijn vaak het meest relevant), de kwaliteit van de bron en de relevantie (over welke sector gaat het, wie is de doelgroep, over welk vak gaat het, enzovoort)	

3. Hoe interpreteer je kennis?	
Als je relevante bronnen gevonden hebt, is de volgende stap dat je moet zien te begrijpen wat er precies staat. Om (snel) de informatie uit de bronnen te halen die jij nodig hebt, is het van belang dat je weet hoe je de kern eruit haalt, wat relevant is voor jouw vraag of probleem en wat de waarde is van wat er staat.	3.1. Hoe haal je de kern eruit?
	De kern uit een stuk tekst halen wil zeggen dat je kort kunt omschrijven wat de belangrijkste boodschap is van de auteur van de tekst. Daarvoor moet je doelgericht kunnen lezen. Dat wil zeggen, gericht lezen, met een focus op het beantwoorden van je kennisvraag.
	3.2. Wat is relevant?
	Vaak is lang niet alles wat in een bron staat relevant voor het beantwoorden van jouw kennisvraag. Maak onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Lezen is eigenlijk zoeken naar wat voor jou relevant is.
	3.3. Wat is de zeggingskracht?
We zijn geneigd om alles wat op papier (of internet) staat voor waar aan te nemen. Soms kunnen verschillende bronnen elkaar echter tegenspreken. Bepaal de zeggingskracht:	
<ul style="list-style-type: none"> • Is er sprake van onderzoek of is het een mening van de auteur? • Baseert de auteur zich op (wetenschappelijke) literatuur (gebruik van literatuurverwijzingen)? • Is het onderzoek op een betrouwbare manier uitgevoerd? Hoeveel personen waren betrokken? • Is de auteur iemand met gezag op het gebied van onderwijs(wetenschap)? 	
4. Hoe benut je kennis?	
Nu je alle relevante informatie hebt verzameld om jullie probleem op te lossen of vraag te beantwoorden, is het de vraag hoe je de gevonden kennis vertaalt naar jullie eigen praktijk.	4.1 Met wie werk je samen?
	Het is belangrijk om het toepassen van nieuwe inzichten niet op eigen houtje of in een klein groepje te doen. Als je samenwerkt en de uitkomsten deelt in het team kun je veel meer bereiken en borg je een doorgaande lijn in de school.
	4.2 Hoe formuleer je een doel?
	Op basis van de gelezen literatuur stelt de werkgroep een haalbaar en realistisch verbeterdoel, dat past bij de situatie van de school en bij het onderwijsconcept.
	4.3 Hoe maak je een actieplan?
Om de verworven inzichten te kunnen gaan toepassen in de praktijk is het belangrijk dat jullie planmatig te werk gaan. Maak een zo concreet mogelijk actieplan, wie wat wanneer doet en hoe je straks nagaat of het doel is behaald.	

Ervaringen met de webtool

De tool *Onderwijs met Kennis* is in de projectscholen geïntroduceerd door middel van een of twee workshops, waarin leraren werkten met de eerste versie van de tool. Op basis van hun ervaringen en feedback is de tool aangepast. De reacties op de tool verschilden sterk. Waar de een de stappen een handige houvast vindt, vindt de ander ze betuttelend. Vooral leraren met een masteropleiding gaven aan de stappen logisch te vinden. Een van hen geeft aan: "Het samen kritisch kijken en reflecteren helpt om gericht te kijken. Op deze manier werken de leraren met behulp van de tool als team aan de professionele cultuur. Het is wel handig dat in elke werkgroep collega's zitten die hier wat meer ervaringen mee hebben. Het stellen van reflectieve vragen is een vaardigheid die je niet automatisch toepast."

Ook in de gesprekken met schoolleiders komt naar voren dat de impact van de webtool verschillend is. Op sommige scholen heeft de tool geleid tot een bewustwording van het belang van (kritisch) literatuurgebruik en daarmee tot een impuls in het zoeken en gebruiken van literatuur; andere schoolleiders geven aan dat de webtool niet meer gebruikt is. De workshops over de tool waren onvoldoende ingebed in de schoolontwikkeling en werden als 'losse' bijeenkomsten ervaren. In de pabo en in twee masteropleidingen wordt de tool succesvol ingezet en positief gewaardeerd. Ook in een nascholingstraject in het vo voor leraren zijn de reacties op de tool positief.

Uit de praktijk: Ervaringen van een leraar

"Onze onderbouwleraren wilden graag aan de slag met het verhogen van de rekenopbrengsten bij kleuters. Het heeft de werkgroep best wat tijd gekost om met elkaar duidelijk te krijgen met welke zoektermen we het beste konden gaan zoeken bij stap 2 in de kennisbenuttingstool. De eerste bron, gevonden met de zoektermen rekenen en kleuters, was zo breed dat we er niet echt verder mee kwamen. Door de gesprekken die we met elkaar gevoerd hebben en de analyse van het artikel

kwamen we wel tot specifiekere vragen. Het bleek dat ook spel en ontwikkelingsgericht werken voor ons belangrijke uitgangspunten waren die we mee wilden nemen in de onderzoeksvraag. Ook het verder inzoomen op rekenen en leerlijnen heeft ons geholpen om de onderzoeksvraag kleiner en praktijkgericht te maken."

De rol van schoolleiders

Het aanbieden van een tool leidt niet automatisch tot het gebruik ervan in de dagelijkse praktijk van leraren. Uit onderzoek naar kennisbenutting blijkt dat het gebruik van onderzoekskennis afhangt van de eigen waarden en overtuigingen van leraren, de schoolcultuur en praktische belemmeringen (Van Ingen et al., 2016). De schoolleider (c.q. teamleider, afdelingsleider, opleidingsmanager) kan dus een belangrijke rol spelen bij het realiseren van een cultuur die kennisbenutting stimuleert. De interventiekaarten in het project bevatten verschillende interventies gericht op het gebruik van literatuur. Enkele belangrijke zijn (Levin, 2010):

1. *Zelf het goede voorbeeld geven.* Denk aan het bespreken van relevante artikelen bij mt-bijeenkomsten of in het directeurenoverleg, het onderbouwen van besluiten met onderzoeksliteratuur, en het verwijzen in beleidsstukken naar literatuur.
2. *Literatuurgebruik stimuleren van werkgroepen en bij professionalisering.* Denk aan het verspreiden van artikelen over relevante thema's via e-mail of tijdens studiedagen, (laten) bespreken van uitkomsten van onderzoeken tijdens bijeenkomsten, benutten van onderzoek van studenten en leraren die een (master)opleiding volgen, vragen naar onderbouwing van literatuur aan werkgroepen en het waarderen van collega's die literatuur inbrengen.
3. *Kritisch gebruik van literatuur stimuleren.* Schoolleiders of *teacher leaders* kunnen ook een belangrijke rol hebben bij het kritisch gebruik van bronnen, door leraren te ondersteunen bij het bepalen van relevantie en betrouwbaarheid van de bronnen. Ook is het belangrijk

dat niet alleen literatuur wordt gezocht die het eigen standpunt ondersteunt, maar ook kritische tegengeluiden.

4. *Netwerk opbouwen met onderzoekers en experts.* In plaats van het lezen van literatuur is het soms van meer waarde om met onderzoekers of inhoudelijke experts in discussie te gaan over een thema dat voor de schoolontwikkeling van belang is. De schoolleider kan relevante contacten in kaart brengen, het netwerk verder opbouwen, benutten en onderhouden.

Uit de praktijk: Ervaringen van een schoolleider

“De leraren geven nu zelf veel vaker aan dat *Google* en *Facebook* vaak geen betrouwbare bron zijn. Laatst was er een discussie over kindgesprekken in de school. Vervolgens stuurden collega’s elkaar voortdurend artikelen met tegengestelde resultaten. Ze maakten er een sport van om artikelen met zoveel mogelijk verschillende perspectieven te vinden. Dan kwam er weer een mail: ja maar, uit dit onderzoek komt... Op basis van alle informatie hebben we zelf een eigen werkwijze ontwikkeld. Dat was heel leuk.”

Effecten op literatuurgebruik

In het project hebben we met behulp van een vragenlijst over de verschillende aspecten van literatuurgebruik (scores van 1 tot 7, bij ervaren druk 1 tot 3) onderzocht of het gebruik van literatuur is toegenomen. In totaal hebben 145 leraren po beide

metingen ingevuld, 120 leraren uit het vo hebben de lijst eenmaal ingevuld. In Tabel 2 staan de gemiddeldes en de standaarddeviatie tussen haakjes.

De scores op de onderste drie schalen zijn significant hoger geworden. Dat wil zeggen dat leraren aan het eind van het project meer druk voelen van de schoolleider, collega’s en ouders om literatuur te gebruiken, dat ze het meer van plan zijn om te gaan doen en ook feitelijk meer gebruikmaken van literatuur. De leraren in het voortgezet onderwijs scoren lager op alle schalen van literatuurgebruik dan leraren in het basisonderwijs.

Conclusies

Het benutten van kennis uit literatuur is belangrijk om onderbouwde keuzes te kunnen maken en om de kwaliteit van de dialoog te bevorderen, maar is niet eenvoudig. De leraren uit het project scoren zichzelf bij aanvang al behoorlijk hoog. Mogelijk is ook hier sprake van enige zelfoverschatting. Met name op het kritisch gebruik van verschillende bronnen lijkt verbetering mogelijk. De webtool *OnderWijs met Kennis* is vrij toegankelijk en kan leraren ondersteunen bij het gebruiken van literatuur. Momenteel wordt de webtool nog slechts beperkt gebruikt door scholen, maar wel door studenten in bachelor en master. Schoolleiders kunnen door hun voorbeeldgedrag en door te hame- ren op het belang van onderbouwde en doordachte keuzes het literatuurgebruik en de reflectie daarop gericht op het eigen handelen, versterken. Om hun voorbeeldgedrag te versterken kunnen zij uiteraard ook zelf gebruikmaken van de webtool. ■

Tabel 2. Resultaten onderzoek literatuurgebruik

Schaal	Voormeting	Nameting
Literatuurgebruik leuk vinden	5,3 (1,0)	5,4 (1,1)
Literatuurgebruik nuttig vinden	6,1 (0,9)	6,2 (0,8)
Eigen vaardigheden	4,3 (1,2)	4,4 (1,3)
Ervaren druk om literatuur te gebruiken	1,9 (0,9)	2,1 (1,1)
Intentie om literatuur te gebruiken	4,9 (0,9)	5,0 (0,9)
Feitelijk literatuurgebruik	4,8 (0,8)	4,9 (0,9)

6

De rol van besturen bij het bevorderen van een onderzoekscultuur



Anje Ros

Anje Ros is lector Leren en Innoveren aan de Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
E-mail: a.ros@fontys.nl.

Linda van den Bergh

Linda van den Bergh is lector Waarderen van diversiteit aan het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. E-mail: l.vandenbergh@fontys.nl..

Ria Timmermans

Ria Timmermans is onderwijsonderzoeker bij de KPC Groep. E-mail: r.timmermans@kpcgroep.nl.

De schoolleiders (lees ook teamleiders, afdelingsleiders en opleidingsmanagers) vervullen een cruciale rol bij het realiseren van een onderzoekscultuur. Van hen wordt verwacht dat zij hiertoe verschillende interventies plegen, zowel in de organisatie, als in de cultuur, en een belangrijke voorbeeldrol en verbindende rol spelen. Schoolleiders pakken deze rol niet vanzelfsprekend op. Het bestuur of managementteam heeft een belangrijke taak bij het initiëren van een visie op bestuursniveau gericht op duurzaam, onderzoeksmatig innoveren en het ondersteunen van schoolleiders bij het ontwikkelen van een onderzoekscultuur.

Er is weinig bekend over de invloed van besturen op de professionele ontwikkeling en het functioneren van schoolleiders. Parallel aan de interventies die schoolleiders kunnen uitvoeren om de onderzoekscultuur in hun team te bevorderen, ligt het echter voor de hand dat juist besturen veel kunnen doen om schoolleiders hierin te begeleiden en te ondersteunen. In het veranderingsproces om te komen tot een onderzoekscultuur op school kunnen drie fasen worden onderscheiden.

In de eerste fase (*adoptie*) is het van belang dat schoolleiders het belang inzien van de onderzoekscultuur. In de tweede fase (*implementatie*) gaat het om het daadwerkelijk invoeren van de onderzoekscul-

tuur en het uitvoeren van interventies om dit te realiseren. In de derde fase (*verankering*) gaat het om het borgen van de verandering. Besturen kunnen in alle drie de fasen een belangrijke stimulerende en ondersteunende rol spelen. In het project *Kennisbenutting in Onderzoekende Scholen* geven veel schoolleiders aan dat hoewel de besturen de ontwikkeling van een onderzoekscultuur binnen de scholen heel belangrijk vinden, zij hierover weinig vragen van de besturen kregen. Wellicht zijn zij zich nog onvoldoende bewust van de rol die zij kunnen spelen.

Adoptiefase: het ontwikkelen van een gemeenschappelijke ambitie

De bestuurder kan in de adoptiefase een belangrijke rol spelen door de onderzoekscultuur en de onderzoekende houding van leraren (en schoolleider) op de agenda te zetten van het directeurenoverleg of managementteam. Door gezamenlijk literatuur te bestuderen en te bespreken, en het gesprek aan te gaan over het belang van een onderzoekscultuur voor de toekomstige ontwikkeling van de scholen, kan een gemeenschappelijke ambitie worden geformuleerd. De volgende vragen kunnen hierbij een leidraad vormen:

- Wat betekent een onderzoekende houding en wat houdt een onderzoekscultuur in?
- Waarom is een onderzoekscultuur van belang voor onze scholen?

- Wat hebben we in het verleden al gedaan om een onderzoekscultuur te realiseren?
- Welke schoolleiders en leraren hebben ervaring met onderzoek in de school als middel om schoolontwikkeling te realiseren?
- In welke fase van ontwikkeling zitten de meeste scholen momenteel (op basis van een eerste analyse van de Scan Onderzoekscultuur)?
- Waar willen we over twee jaar uitkomen?
- Welke ondersteuning is daarbij nodig?
- Het uitnodigen van een schoolleider met meer ervaring hierin die vertelt over de ontwikkeling die hij heeft doorgemaakt, kan hierbij behulpzaam zijn.

Voor het realiseren van een onderzoekscultuur in de school is het een absolute voorwaarde dat de schoolleider zelf het belang ervan inziet en erin gelooft dat dit voor de schoolontwikkeling van grote waarde is. Dat maakt dat hij hierin energie en tijd wil investeren en ook leraren hierin kan meenemen. In het project *Kennisbenutting in Onderzoekende Scholen* was vrijwillige deelname van de schoolleiders het startpunt. Alle scholen die deelnamen aan het project zijn opleidingscholen, een groot deel lid van de Academische Opleidingscholen (AOS). Het feit dat studenten praktijkonderzoek uitvoeren in de school heeft in deze scholen een belangrijke impuls gegeven aan het realiseren van een onderzoekscultuur. Voorwaarden voor deze impact van Opleiden in de School op het creëren van een positief klimaat voor het ontwikkelen van een onderzoekscultuur zijn:

- Studenten worden in de laatste jaren van hun opleiding beschouwd als teamleden die een waardevolle input kunnen hebben voor de schoolontwikkeling, doordat zij nieuwe inzichten uit de literatuur kunnen inbrengen, onderzoeksmatig kunnen werken en nieuwe ideeën kunnen inbrengen.
- Bij het afstudeeronderzoek wordt een werkgroep rond de student geformeerd, die meedenkt met het onderzoek en zich verantwoordelijk voelt voor de implementatie ervan.
- Het onderzoeksthema is een onderwijskundig

thema, een belangrijk speerpunt in de schoolontwikkeling, waarvan leraren de urgentie ervaren.

Schoolbesturen ontwikkelen in samenwerkingsverbanden Opleiden in de School gemeenschappelijk beleid voor gezamenlijk opleiden, onderzoeken en professionaliseren. Voor reflectie op de invulling van de rollen in een dergelijk samenwerkingsverband en de wijze waarop scholen hierin samenwerken, hebben we een instrument ontwikkeld: *Kwaliteitsinstrument Bestuurlijke Betrokkenheid* (Ros & Van Rossum, 2016) dat te vinden is op het *Platform Samen Opleiden*. Dit instrument neemt besturen stapsgewijs mee in de drie doelen:

1. Inzicht in de rollen van de besturen binnen het samenwerkingsverband en in de gezamenlijke koers.
2. Het vergroten van de betrokkenheid van besturen.
3. Het verbeteren van de kwaliteit.

Implementatiefase: het werken aan een onderzoekscultuur

Het realiseren van duurzame onderwijsverbeteringen in de school vraagt kennis en vaardigheden van schoolleiders. Uit onderzoek blijkt dat ze:

- de processen in werkgroepen goed moeten begrijpen, zowel conceptueel als procedureel;
- de leraren dienen te ondersteunen door het uitspreken van waardering, coaching, feedback en mogelijkheden voor professionele ontwikkeling;
- de samenwerking behoren te bevorderen, zowel tussen leraren als met anderen buiten de school;
- betrokkenheid moeten tonen door actief te participeren, good practices te delen en de waarde voor de school dienen te benadrukken en een positieve attitude behoren uit te stralen in woorden en daden en de achterliggende visie te communiceren (März et al., 2018; Larsen & Samdal, 2008).

Het moge duidelijk zijn dat dit voor schoolleiders geen eenvoudige opgave is. Om zich hierin te ontwikkelen, is het reflecteren op de eigen rol een belangrijk onderdeel. Bestuurders kunnen schoolleiders hierbij

ondersteunen door zich op hun beurt te verdiepen in het belang van een onderzoekscultuur, belangstelling te tonen, kritische vragen te stellen en het goede voorbeeld te geven. De Scan Onderzoekscultuur met bijbehorende interventiekaarten kan hierbij houvast bieden. Opvallend is dat slechts weinig schoolleiders in het project expliciet voor het aspect 'Rol van de schoolleider' kozen, hoewel ze hier in zijn vooruitgegaan naar hun eigen mening. De interventiekaart behorend bij dit aspect, kan ook voor bestuurders een houvast zijn bij het voeren van gesprekken met de schoolleiders.

Interventiekaart 4. Rol schoolleider

De schoolleider (c.q. teamleider, afdelingsleider, opleidingsmanager) toont een onderzoekende houding, werkt onderzoeksmatig en heeft de ontwikkeling van een onderzoekscultuur integraal opgenomen in beleid.

Organisatie

- Zelf een voorbeeldrol vervullen en onderzoeksmatig gedrag vertonen door:
 - gegevens te verzamelen naar aanleiding van vragen, klachten of verbeterpunten, om meer zicht te krijgen op het probleem;
 - expliciet gebruik van literatuur om keuzes te onderbouwen;
 - leerlingresultaten te (laten) analyseren en hier consequenties aan verbinden;
 - expliciet afspraken/verbeteracties te evalueren.
- Zelf voldoende onderzoeksvaardig zijn om het onderzoeksproces te kunnen volgen en op waarde te kunnen schatten.
- Inhoudelijke werk- of projectgroepen initiëren, waarin onderzoeksmatig wordt gewerkt.
- Onderwijskundige beleidskeuzes worden (zo mogelijk) mede genomen op basis van eigen onderzoek en literatuur.
- Onderzoek en de onderzoekende houding

is een onderdeel van functioneringsgesprekken met leraren.

- Onderzoeksvaardigheden en de onderzoekende houding zijn onderdeel van het integraal personeelsbeleid.
- Onderzoek speelt een rol in de kwaliteitszorg van de school.

Cultuur

- Zelf een duidelijke visie hebben op de rol van onderzoek in de school.
- Zelf een onderzoekende houding tonen door zelfkritisch te zijn, nieuwsgierigheid te tonen naar hoe iets zit, wat werkt, door nauwkeurig te zijn, gebruik van bronnen, bereidheid om andere perspectieven in te nemen, een lerende houding aan te nemen.
- Vragen naar onderbouwing.
- Kritische, inhoudelijke vragen stellen.
- Waarderen van leraren die een onderzoekende houding laten zien.
- Leraren stimuleren kennis te delen en te leren van elkaar binnen en buiten de school.

Veel schoolleiders voelen zich onzeker over hoe ze het bevorderen van een onderzoekscultuur kunnen realiseren. Vaak hebben zij zelf weinig ervaring met het uitvoeren van praktijkonderzoek. Het volgen van een opleiding, bijvoorbeeld een masteropleiding, kan hierin voorzien. Uit de gesprekken met de drie schoolleiders die tegelijk de master *Leadership in Education* volgden, bleek dat zij daar veel baat bij hadden bij het realiseren van een onderzoekscultuur.

Om de onderzoeksvaardigheden en onderzoekende houding van schoolleiders te bevorderen kunnen besturen ook zelf op bovenschools niveau praktijkonderzoek organiseren.

Uit de praktijk: Bovenschools onderzoek

Binnen stichting Z staat onderzoek en het onderzoeksmatig werken in een professionele leergemeen-

schap (plg) hoog op de agenda. Het directeuren-overleg functioneert zelf ook als een plg. Een van de schoolleiders heeft zelf veel ervaring met het doen van onderzoek en begeleidt de andere schoolleiders bij het doen van onderzoek. De schoolleiders voeren samen onderzoeken uit in de eigen scholen en koppelen dit terug in het overleg. Twee schoolleiders onderzoeken samen het functioneren van de plg's die in de scholen zijn opgestart. In beide scholen werkt iedere bouw als een plg, waarin de leraren samen onderzoek doen naar een vraag die leeft in de betreffende bouw. Een vraag in het schooloverstijgende onderzoek is of een plg een kartrekker nodig heeft of niet. En zo ja, welke rol en kwaliteiten deze kartrekker dan zou moeten hebben. Na een verkenning van de literatuur heeft de schoolleider de processen binnen de plg's geobserveerd. Een inzicht uit de literatuur was bijvoorbeeld dat het bij elkaar zetten van mensen die te veel op dezelfde manier denken en werken, vaak niet bevorderend werkt. Hierdoor komt er geen diepgaand gesprek op gang, omdat niemand kritische vragen stelt. Dit werd herkend in de plg onderbouw en heeft ertoe geleid dat de schoolleider tijdelijk iemand aan deze plg toevoegde die wel kritische vragen stelde en rammelde aan de bestaande denkbeelden. Deze interventie heeft geleid tot meer discussie over de manier van handelen in de onderbouw.

De rol van *critical friend* bij de implementatie van de onderzoekscultuur

Het reflecteren op het eigen handelen is een belangrijke succesvoorwaarde voor het ontwikkelen van een onderzoekscultuur. Tijdens het project *Kennisbenutting in Onderzoekende Scholen* bleek daarnaast dat het regelmatig voeren van monitorgesprekken met de onderzoeker van groot belang is geweest voor hun ontwikkeling. De *critical friend* werkt in de eerste plaats als een stok achter de deur. In de dagelijkse onderwijspraktijk is het risico groot dat alle tijd wordt opgeslokt door de waan van de dag. Het maken van afspraken met een *critical friend* zorgt ervoor dat van tijd tot tijd wordt stilgestaan bij wat er gebeurt. Deze reflectie is van cruciaal belang om te komen tot een onderzoekscultuur op school. In de tweede

plaats houdt de *critical friend* de schoolleider een spiegel voor, wat bijdraagt aan inzicht in het eigen handelen. Door kritisch samen te reflecteren op wat er gebeurt op school ontstaan inzichten, bijvoorbeeld ten aanzien van het beeld van onderzoek: wat kan en moet het betekenen en hoe groot of klein of simpel of ingewikkeld moet het zijn. In de derde plaats kan de *critical friend* voorbeelden aandragen van andere scholen en daarmee helpen bij het kiezen van passende interventies om de onderzoekende houding te stimuleren en de onderzoekscultuur op school te versterken. Een schoolleider geeft bijvoorbeeld aan: "Het werken met de interventiekaarten verdwijnt soms naar de achtergrond. Dan helpt het dat er regelmatig gesprekken zijn. Het is vooral fijn dat de spiegel wordt voorgehouden en dat suggesties worden gegeven."

We raden daarom bestuurders aan om voor het ondersteunen van het proces van het ontwikkelen van een onderzoekscultuur met *critical friends* te werken. *Critical friends* hebben de volgende kenmerken:

- Inzicht in het belang van de onderzoekscultuur voor scholen.
- Kennis van de Scan Onderzoekscultuur.
- Zicht op het beroep van schoolleider en de dilemma's waar zij regelmatig voor staan.
- Kunnen benoemen van mogelijke interventies vanuit ervaringen van andere scholen, zicht op de haalbaarheid.
- Planmatig kunnen werken.
- Betrouwbare, niet bedreigende, niet beoordelende, respectvolle partner, met oog voor de specifieke omstandigheden van elke schoolleider.

Omdat de bestuurder zelf ook de leidinggevende is van schoolleiders zijn ze om deze reden niet altijd geschikt als *critical friend*. Soms kunnen meer ervaren schoolleiders deze rol vervullen of iemand van het stafbureau.

Aandachtspunten voor de *critical friends* op basis van onze ervaringen in het project zijn:

- In het begin drie gesprekken per jaar, later twee keer per jaar zijn optimale frequenties.
- Zorg voor voldoende tijd (minimaal 1,5 uur) en

een rustige ruimte, bij voorkeur op de school.

- Oordeel niet over de ontwikkeling van de onderzoekscultuur (of over de fase waarin de schoolleider inschat waar de school zich bevindt).
- Stel constructieve, kritische vragen die de schoolleider in staat stellen te reflecteren op het eigen handelen.
- Toon begrip voor lastige situaties en zorg voor bemoediging.
- Zeg de schoolleider niet welke volgende stap het beste is, geef wel suggesties voor mogelijk passende interventies.
- Vraag door, zodat de schoolleider uitkomt op concrete, haalbare acties (wie, wat, hoe, waar).
- Vraag de volgende bijeenkomst in welke mate de acties zijn uitgevoerd en succesvol waren.

Verankering van de onderzoekscultuur

Als scholen hebben gewerkt aan de onderzoekscultuur is het belangrijk dat deze wordt geborgd, omdat anders het risico bestaat dat deze in de loop van de tijd verwaterd. Bij de borging gaat het zowel om incor-

poratie als institutionalisering. Incorporatie wil zeggen dat de verandering is geborgd in de betrokken personen, doordat zij zich hiervoor verantwoordelijk voelen. Institutionalisering wil zeggen dat de verandering zichtbaar is in zowel de organisatie als het beleid van de school. Hierbij is het belangrijk om te beseffen dat een dergelijk proces meerdere jaren in beslag neemt. Een eerste voorwaarde voor borging is daarom dat het werken aan een onderzoekscultuur voldoende lang wordt volgehouden en substantieel aandacht krijgt. Een schoolleider geeft aan: "Het voordeel van een langdurig traject is dat het de kans krijgt om ingebed te raken. Daar maken we ons geen zorgen over. We zetten het voort. De kritische vragen van de relatieve buitenstaander zullen we wel missen." Het is van essentieel belang dat in de borging van de onderzoekscultuur zowel aandacht is voor de incorporatie als voor de institutionalisering. In schema 1 is aangegeven hoe groot de kans op borging van de onderzoekscultuur is in het geval er sprake is van een lage en hoge mate van incorporatie en institutionalisering.

Schema 1. Borging onderzoekscultuur bij lage en hoge incorporatie en institutionalisering

	Institutionalisering laag	Institutionalisering hoog
Incorporatie laag	Geen kans van slagen De onderzoekscultuur is noch in de mensen noch in de organisatie verankerd.	Papieren tijger De onderzoekscultuur maakt deel uit van de documenten van de schoolorganisatie, maar is niet verankerd in de mensen. De kans van slagen is niet groot.
Incorporatie hoog	Vergankelijk De onderzoekscultuur blijft zolang de mensen blijven die zich er hard voor maken.	Grote kans van slagen De onderzoekscultuur is verankerd in de genen van zowel de mensen als de schoolorganisatie.

Vaak krijgt de institutionalisering minder aandacht op scholen en blijft de onderzoekscultuur afhankelijk van de inzet van de schoolleider en bijvoorbeeld een masteropgeleide leraar die de kar trekt van een werkgroep. Schoolbesturen kunnen juist bij verankering in termen van institutionalisering een grote rol spelen, door het stimuleren van beleid.

Personeelsbeleid

De bestuurder kan stimuleren dat een koppeling tot stand wordt gebracht tussen het professionaliseringsbeleid en de aandacht voor de onderzoekscultuur. In het traject is gebleken, dat het volgen van een opleiding door leraren vrijwel altijd een belangrijke katalysator is binnen de school om de onderzoekscultuur een boost te geven. Zo gaf een van de schoolleiders aan: "De belangrijkste ontwikkeling kwam doordat iemand een opleiding ging doen en erg enthousiast was. Deze leraar heeft het opgepakt en een hele ontwikkeling binnen de school tot stand gebracht." Het bestuur kan stimuleren dat er bij voortdurende professionaliseringstrajecten op de scholen plaatsvinden waardoor de aandacht voor de onderzoekscultuur levendig wordt gehouden. Daarbij is het overigens wel van belang, dat de opleidingen zo worden gekozen dat de betreffende leraar een relatie kan leggen tussen de opleiding en de eigen schoolontwikkeling. Bij de werving en selectie van nieuwe personeelsleden kan het bestuur stimuleren dat expliciet aandacht wordt gegeven aan de mate waarin het nieuwe personeelslid 'past' binnen de onderzoekscultuur van de school. Hiervoor kunnen selectiecriteria worden opgesteld en gehanteerd. Als een potentieel nieuw personeelslid geen enkele affiniteit heeft met of kenmerken vertoont van een onderzoekende houding is de kans klein dat deze persoon een bijdrage zal leveren aan de onderzoekscultuur op school. Indien een potentieel nieuw personeelslid niet deskundigheid is op het terrein van het uitvoeren van onderzoek binnen de school, maar wel lijkt te passen binnen de school, is het van belang dat adequaat professionaliseringsbeleid wordt uitgezet. Overigens geldt hetzelfde als er sprake is van werving en selectie binnen het bestuur zelf. Ook is het van

belang om (vierdejaars) studenten zorgvuldig te selecteren die praktijkonderzoek doen in de school. Het bestuur kan verder stimuleren dat de onderzoekende houding en de bijdrage aan de onderzoekscultuur binnen de school expliciet onderdeel uitmaken van functionerings- en beoordelingsgesprekken. Dit geldt eveneens voor het beoordelingsgesprek van de bestuurder met de schoolleider zelf.

Onderwijskundig beleid

Het bestuur kan ervoor zorgdragen dat er expliciete aandacht is voor de koppeling van onderzoek op de scholen met de schoolontwikkeling. Het bestuur kan scholen bevragen op de manier waarop onderwijskundige beslissingen worden genomen: doordacht en onderbouwd, gebruikmakend van bestaande kennis uit literatuur en/of eigen onderzoek. Ook is meer aandacht nodig voor de evaluatie van onderwijsvernieuwingen in de eigen school. Daarnaast kan de bestuurder zelf het goede voorbeeld geven door de eigen onderwijskundige visie en onderwijskundig beleid op het niveau van het bestuur eveneens te funderen op onderzoek. Verder is het belangrijk dat in het directeurenoverleg of managementteam de wijze waarop schoolleiders aan de onderzoekscultuur werken regelmatig op de agenda staat. Dit stelt de bestuurder in staat om belangstelling en inhoudelijke interesse tonen. Verder kan het bestuur kennisdeling binnen en tussen scholen stimuleren, bijvoorbeeld door:

- het organiseren van bovenschoolse kennisnetwerken;
- het organiseren van inhoudelijke conferenties;
- het benutten van expertise van leraren op bovenschoolse niveau;
- het betrekken van expertise van buiten de scholen (bijvoorbeeld door samenwerkingsverbanden met onderzoeksinstellingen en lectoraten);
- het zichtbaar maken van good practices in de scholen, zodat andere scholen daarvan kunnen leren;
- het uitvoeren van praktijkonderzoek op bovenschoolse niveau.

Financieel beleid

Bij financieel beleid gaat het vooral om de koppeling van financiën aan het werken aan onderwijsverbetering (onderzoekscultuur), professionaliseringsbeleid en eventuele externe ondersteuning. Het bestuur kan ervoor zorgdragen dat er middelen beschikbaar zijn voor de schoolleiders die coaching en begeleiding nodig hebben voor een traject om de onderzoekscultuur op scholen te bewerkstelligen en/of verstevigen, bijvoorbeeld in de vorm van een critical friend.

Soms kan het gewenst zijn om tijd en middelen beschikbaar te stellen voor leraren of schoolleiders om zelf praktijkonderzoek op school te verrichten in het perspectief van de schoolontwikkeling.

Conclusies

In dit hoofdstuk hebben we laten zien dat besturen een belangrijke rol kunnen en wellicht moeten spelen bij het stimuleren en ondersteunen van schoolleiders bij het realiseren van een onderzoekscultuur.

Op basis van de ervaringen van de schoolleiders in het project vermoeden wij dat de besturen zich nog onvoldoende bewust zijn van deze belangrijke rol en nog niet goed weten hoe zij hier invulling aan kunnen geven. Besturen hebben in de eerste plaats een initiërende rol in de adoptiefase door gezamenlijk een visie op het duurzaam, onderzoeksmatig innoveren te ontwikkelen en kaders en ambities vast te stellen. Hierdoor komen schoolleiders in beweging. Vervolgens hebben zij in de implementatiefase een rol door schoolleiders te ondersteunen, te coachen en te stimuleren, passend bij hun behoefte. Het organiseren van een critical friend is daar een belangrijk onderdeel van. In de verankeringsfase kan het bestuur bijdragen aan de borging van de ontwikkeling door te stimuleren dat het realiseren van de feedbackfunctie en dialoogfunctie niet alleen wordt gedragen door personen, maar ook wordt vastgelegd in beleid (op schoolniveau of bestuursniveau). ■

Colofon

DNM - De Nieuwe Meso,

Vakblad voor onderwijs en leiderschap

ISSN 2352-331X

"De Nieuwe Meso, vakblad voor schoolleiders en -bestuurders" wil van betekenis zijn voor leidinggevend en bestuurders in het primair en voortgezet onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs, teamleiders tot en met bestuursvoorzitters die graag lezen over onderwerpen waar zij in hun dagelijkse werk mee te maken hebben.

DNM legt verbanden tussen theorie en praktijk, idee en uitvoering, het macro-, het meso- en het microniveau, buiten en binnen, wat er is en wat er zou kunnen of moeten zijn. Ook in het met elkaar verbinden van lezers tot een community wil DNM een faciliterende rol spelen.

DNM sluit aan bij hun actualiteit. Niet door vluchtig mee te gaan in de hectiek en de hypes van alledag, maar juist door de tijd te nemen voor actuele en relevante onderwerpen, die gedegen en uit meerdere perspectieven te behandelen en soms van een relativerende knipoog te voorzien."

**De Nieuwe Meso is een uitgave van:
Kloosterhof Neer B.V.**



KLOOSTERHOF

ACQUISITIE SERVICES • UITGEVERIJ

Eric Vullers, uitgever
Napoleonsweg 128A,
6086 AJ NEER
T. 0475-597151
info@kloosterhof.nl
www.kloosterhof.nl

Redactie

Arie Olthof – hoofdredacteur
Pieter Leenheer
Geritjan van Luin
Klaas Pit
Renee van Schoonhoven
Anneke Westerhuis
redactie@denieuwemeso.nl

Lay-out en Vormgeving

Marie-José Verstappen
marie-jose@kloosterhof.nl

Marketing

Eric Vullers
T. 0475-597151
eric@kloosterhof.nl

Abonnementen/Administratie

De Nieuwe Meso is een vakblad dat 4x per jaar wordt uitgegeven. De abonnementsprijs bedraagt € 22,- bij een digitaal abonnement.

Neem nu een digitaal abonnement via
denieuwemeso.nl

Abonnementsprijs bij een papieren abonnement bedraagt € 79,50 en is af te sluiten via yvonne@kloosterhof.nl.



Voor meer informatie, aanmelden, wijzigingen:

Yvonne van Pol
T. 0475-600944
yvonne@kloosterhof.nl

Verschijningsdata en digitaal beschikbaar

Jaargang 5

Nr. 3 25 september 2018
Nr. 4 11 december 2018


Aanleveren kopij

Auteursinstructies kunnen worden opgevraagd via
redactie@denieuwemeso.nl

Reserveren en aanleveren advertenties uiterlijk 4 weken voor verschijningsdatum

© De Nieuwe Meso.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeleenvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enigerlei wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Uitgever en redactie verklaren dat deze uitgave op zorgvuldige wijze en naar beste weten is samengesteld; evenwel kunnen uitgever en redactie op geen enkele wijze aansprakelijkheid aanvaarden voor de juistheid of volledigheid van de informatie.

- 
- Middenmanagement po
 - Middenmanagement vo
 - Schoolleider Basisbekwaam
 - Schoolleider Vakbekwaam
 - Master Educational Leadership
 - Oriëntatie op management
 - Herregistratiemodulen



Uw thema's, onze advies- en implementatiekracht

Van bestuurskamer tot klaslokaal: brede ondersteuning van uw proces van onderwijsontwikkeling

Regionale samenwerking

Samenwerken met regionale partners is van steeds groter belang geworden. Wij ondersteunen het gehele proces of onderdelen ervan.

- Fusie
- Krimp
- Samenwerking
- Passend onderwijs
- Regionale plannen onderwijsvoorzieningen

Voor meer informatie kunt u contact opnemen met:

- Klaas Pit, partner
- Dexter Knights, senior adviseur

Versterken bestuurskracht

Wij dragen bij aan de kwaliteit van onderwijs door het versterken van de kwaliteit van bestuur, intern toezicht en medezeggenschap in termen van expertise, vaardigheden, integer handelen en effectief samenspel in de driehoek.

- Verbinden bestuurlijke, professionele en persoonlijke governance
- Publiek en moreel eigenaarschap
- Regionaal besef en regionale verantwoordelijkheid
- Dialoog en verantwoording

Voor meer informatie kunt u contact opnemen met:

- Frans Thomassen, partner
- Sietske Hendriks, senior adviseur

Onderwijs ontwerpen

Een haalbaar en betaalbaar onderwijs(her)ontwerp. Samen met het team ontwerpen vanuit noodzaak en/of ambitie, met als resultaat een flexibel onderwijsprogramma en een flexibele organisatie.

- Ontwerp flexibel onderwijs
- Herontwerp bestaand programma
- Herschikking onderwijsaanbod

Voor meer informatie kunt u contact opnemen met:

- Remy van Kasteren, partner

Duurzame schoolontwikkeling

Werken aan didactisch sterke en innovatieve scholen; kwaliteitsbeleid met impact op professioneel handelen; sturen op behoud en doorontwikkeling van goed onderwijs.

- Kwaliteit
- Veranderkundige aanpak
- Procesinrichting
- Onderwijskundig leiderschap

Voor meer informatie kunt u contact opnemen met:

- Hans van Dael, partner

Direct ondersteuning of meer informatie nodig?

Wilt u meer informatie over een van de onderwerpen of heeft u ondersteuning nodig? Neem dan contact op met een van de bovengenoemde contactpersonen voor het maken van een vrijblijvende afspraak via telefoonnummer (033) 496 52 00 of per e-mail: servicedesk@bmc.nl.