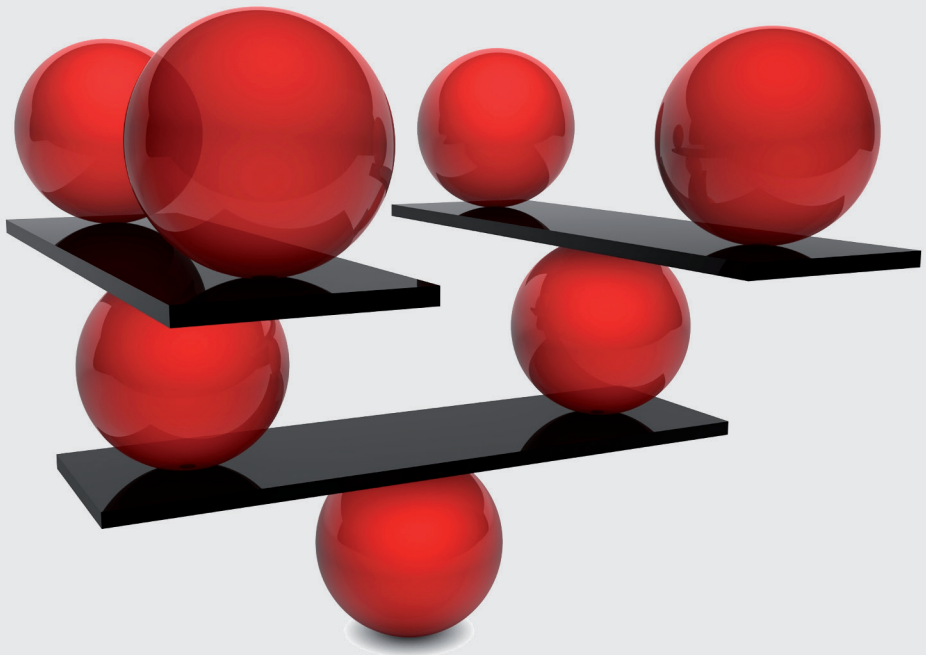




KPC Groep



Ria Timmermans en Anje Ros

Leiderschap in een onderzoekende school

Met portretten van acht scholen voor voortgezet onderwijs

Leiderschap in een onderzoekende school

Met portretten van acht scholen voor voortgezet onderwijs

Ria Timmermans
Anje Ros

Colofon

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



Foto omslag: iStockphoto.com / Fatido

Bestelnummer: 247038

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

Timmermans, R. & Ros, A. (2013). *Leiderschap in een onderzoekende school. Met portretten van acht scholen voor voortgezet onderwijs.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.

© 2013, KPC Groep, 's-Hertogenbosch

Inhoud

Voorwoord	5
1 Inleiding	7
2 Literatuurstudie	9
2.1 Effectief leiderschap	9
2.2 De onderzoekende school	19
2.3 Effectief leiderschap in de onderzoekende school	24
2.4 Analyse kader voor de interviews in dit onderzoek	30
2.4.1 Visie	30
2.4.2 Leiderschap	32
2.4.3 Conditie	33
3 Onderzoeksopzet	35
3.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen	35
3.2 Onderzoeksopzet en procedure	36
3.3 Onderzoeksgroep	37
3.4 Instrumenten	38
3.5 Gebruik van onderzoeksresultaten	40
4 Schoolportret CSG Jan Arentsz, Alkmaar	41
4.1 De school	41
4.2 Groei naar academische opleidingsschool	41
4.3 Organisatorische inbedding	42
4.4 Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur	43
4.5 Voorbeeldcasus: feedbackonderzoek	50
5 Schoolportret Echnaton, Almere	55
5.1 De school	55
5.2 Groei naar academische opleidingsschool	56
5.3 Organisatorische inbedding	59
5.4 Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur	61
5.5 Voorbeeldcasus: onderzoek naar slechte examenresultaten	68

6	Schoolportret Helen Parkhurst, Almere	71
6.1	De school	71
6.2	Groei naar academische opleidingsschool	72
6.3	Organisatorische inbedding	73
6.4	Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur	74
6.5	Voorbeeldcasus: toetsvragen	82
7	Schoolportret Kaj Munk College, Hoofddorp	83
7.1	De school	83
7.2	Groei naar academische opleidingsschool	83
7.3	Organisatorische inbedding	84
7.4	Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur	86
7.5	Voorbeeldcasus: gebruik van toetsen	91
8	Schoolportret Martinuscollege, Grootebroek	93
8.1	De school	93
8.2	Groei naar academische opleidingsschool	94
8.3	Organisatorische inbedding	94
8.4	Ontwikkeling van een onderzoekscultuur	95
9	Schoolportret Montessori Lyceum Amsterdam (MLA)	97
9.1	De school	97
9.2	Groei naar academische opleidingsschool	97
9.3	Organisatorische inbedding	99
9.4	Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur	100
9.5	Voorbeeldcasussen: leerlingbegeleiding / schoolwerktijd	105
10	Schoolportret OSG West-Friesland, Hoorn	107
10.1	De school	107
10.2	Groei naar academische opleidingsschool	107
10.3	Organisatorische inbedding	108
10.4	Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur	110
11	Schoolportret Spinoza Lyceum, Amsterdam	117
11.1	De school	117
11.2	Groei naar academische opleidingsschool	118
11.3	Organisatorische inbedding	119
11.4	Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur	119
11.5	Voorbeeldcasus: verantwoordelijkheid aan leerlingen geven	126

12	Samenvatting onderzoeksresultaten en beantwoording onderzoeksvragen	129
12.1	De scholen	130
12.2	Groei naar een school met een onderzoeksklimaat	130
12.3	Onderzoeksvraag 1 – Wat is de visie van de schoolleiding op de relatie tussen praktijkgericht onderzoek op school en de schoolontwikkeling?	131
12.3.1	Visie, draagvlak en eigenaarschap	131
12.3.2	Betrekken van leraren	134
12.3.3	Koppeling onderzoek aan schoolontwikkeling en inbedding in schoolbeleid	135
12.4	Onderzoeksvraag 2 – Welke kenmerken heeft leiderschap in de school en hoe is leiderschap in het kader van de onderzoekende school georganiseerd binnen de school?	136
12.4.1	Gedeeld leiderschap	136
12.4.2	Kenmerken van leiderschap	137
12.5	Onderzoeksvraag 3 – Op welke wijze zorgt de schoolleiding ervoor dat de condities voor de uitvoering van onderzoek in de school worden gerealiseerd?	138
12.5.1	Tijd, rust en ruimte	138
12.5.2	Vertrouwen	139
12.5.3	Begeleiding	139
12.5.4	Belang toekennen aan onderzoek	140
12.5.5	Structuur	141
12.5.6	Samenwerken met externe partners	143
12.5.7	Kwaliteit onderzoek	144
12.6	Onderzoeksvraag 4 – Wat zijn de ervaren effecten van de rol van de schoolleiding op het realiseren van een onderzoeksklimaat en welke succesfactoren en leerpunten worden vastgesteld?	145
12.6.1	Effecten	145
12.6.2	Succesfactoren	146
12.6.3	Leerpunten	147
13	Conclusies en aanbevelingen	149
13.1	Conclusies	149
13.2	Aanbevelingen	155
	Literatuur	159

Voorwoord

Al geruime tijd is er aandacht voor het gebruik van onderwijsonderzoek op scholen. Publicaties gaan over de waarde van onderwijsonderzoek, over de manieren waarop scholen onderwijsonderzoek een plek kunnen geven binnen hun organisatie en over de bijdrage en effecten van onderwijsonderzoek op de schoolontwikkeling en op de professionaliteit van leraren. De rol van de schoolleiding bij onderwijsonderzoek is tot nu toe relatief onderbelicht gebleven. Deze rol is de focus van dit onderzoek, waarvan verslag wordt gedaan in deze publicatie.

Aan de totstandkoming van deze publicatie hebben vele personen op meerdere wijzen een bijdrage geleverd.

Bij de opzet en uitvoering van het onderzoek is kritisch meegekeken door een regiegroep en een resonansgroep.

De regiegroep werd gevormd door Ferd Stouten (bestuurder Montessori Scholengemeenschap Amsterdam en bestuurslid Academische Opleidingsschool Amsterdam), Frank Rob (voormalig voorzitter CvB Atlas College en bestuurslid ROWF), Gert Rijlaarsdam (hoogleraar Universiteit van Amsterdam), Anje Ros (KPC Groep en lector Fontys Hogescholen) en Ria Timmermans (KPC Groep).

De resonansgroep werd gevormd door Rosanne Bekker (Academische Opleidingsschool Amsterdam), Jos Kappé (Almeerse Academische Opleidingsschool), Hans van der Linden (Regionale Opleidingsschool West-Friesland), Klaas Loeve (Academische Opleidingsschool Noord-Holland West), Ria Rigter (Almeerse Academische Opleidingsschool), Anje Ros (KPC Groep en lector Fontys Hogescholen) en Ria Timmermans (KPC Groep).

Acht scholen voor voortgezet onderwijs hebben hun medewerking verleend aan dit onderzoek in de vorm van interviews met schoolleiders, coördinatoren van onderwijsonderzoek, leraren en studenten. Het betreft de volgende scholen:

- CSG Jan Arentsz, Alkmaar;
- Echnaton, Almere;

- Helen Parkhurst, Almere;
- Kaj Munk College, Hoofddorp;
- Martinuscollege, Grootebroek;
- Montessori Lyceum Amsterdam;
- OSG West-Friesland;
- Spinoza Lyceum Amsterdam.

Van deze scholen zijn in deze publicatie portretten gemaakt. De interviews op deze scholen zijn gehouden met (in alfabetische volgorde): Cathy Baars, Rosanne Bekker, Hanneke Beneden, Yolanda Benjamins, Ellen Biersteker, Jos Catau, Mireille van Dis, Noeke van Duijne, Stefan Haagedoorn, Jan Willem Heemstra, Jos Kappé, Paula van Kempen, Erik Koning, Marco Kragten, Peter Jan Kremer, Anne Kriek, Simone de Kruijk, Klaas Loeve, Mike Lute, Edith van der Molen, Selma Niewold, Karine Nijhof, Jelle van Oudenaren, Hieke Post, Jeanette Raap, Ria Rigter, Peter Romein, Willem van Rumpt, Bart Seegers, Teun Singer, Peter Snoek, Irene de Stoppelaar, Anke van der Tempel, Lianne Tjeerdema, Rob Veerkamp, Loek Veerman, Annie van Vlimmeren, Bert Wegman, Anique ter Welle, David van Wijk, Nico van 't Wout en Peter Zijderveld.

Om het plaatje compleet te maken hebben ook interviews plaatsgevonden met twee managers van opleidingsinstituten die nauw betrokken zijn bij de academische opleidingsschool. Het betreft een interview met Gert Rijlaarsdam van de ILO aan de Universiteit van Amsterdam en met Douwe van der Kooi van de Hogeschool van Amsterdam.

Onze dank aan alle betrokkenen is groot. Zonder hun openhartige medewerking had deze publicatie niet tot stand kunnen komen.

1 Inleiding

De 'Regeling verankeringsfase academische opleidingsschool 2012-2016' van het ministerie van OCW stelt samenwerkingsverbanden van scholen en opleidingen in staat om in deze scholen een onderzoekend klimaat te realiseren. Hiertoe wordt op deze opleidingsscholen door leraren, samen met studenten ondersteund door de opleiding, gezamenlijk praktijkgericht onderzoek uitgevoerd ten behoeve van de schoolontwikkeling.

Het uiteindelijke doel is dat leraren op deze scholen een onderzoekende houding ontwikkelen, zich bij het maken van keuzes bij de inrichting van hun onderwijs meer baseren op wetenschappelijke inzichten en voortdurend gericht zijn op verbetering van hun onderwijs. Het gaat dus om een cultuurverandering die verscheidene jaren in beslag neemt (Geijsel & Van Eck, 2011). De schoolleider speelt hierin een belangrijke rol (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Billet, 2002). Er is echter nog weinig bekend over de wijze waarop de schoolleiders in de praktijk binnen een academische opleidingsschool (AOS) deze rol oppakken en invullen.

In dit onderzoek staan daarom de volgende twee vragen centraal:

- Op welke wijze geven schoolleiders in een AOS invulling aan hun rol ten aanzien van het realiseren van een onderzoekende cultuur en waarom maken zij deze keuze(n)?
- Wat is de impact van de wijze waarop schoolleiders in een AOS invulling geven aan hun rol ten aanzien van het realiseren van een onderzoekende cultuur?

Om deze vragen te beantwoorden is eerst in de literatuur nagegaan welke kenmerken van leiderschap goed passen bij een onderzoekende school en bij het stimuleren van een onderzoekende houding van leraren. Vervolgens zijn schoolleiders, onderzoekscoördinatoren, leraren en studenten van acht academische opleidingsscholen voor voortgezet onderwijs geïnterviewd en zijn hun ervaringen besproken met de rol van de schoolleiding bij het bevorderen en realiseren van een onderzoekend klimaat op school.

De resultaten van het literatuuronderzoek worden beschreven in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksopzet beschreven, waarbij achtereenvolgens aandacht wordt besteed aan de probleemstelling en de onderzoeksvragen, de onderzoeksopzet en procedure, de onderzoeksgroep, de gehanteerde instrumenten en het gebruik van de onderzoeksresultaten. De resultaten van het onderzoek worden gepresenteerd in de hoofdstukken 4 tot en met 11 in de vorm van casusbeschrijvingen: schoolportretten. De schoolportretten worden op alfabetische volgorde van de naam van de school gepresenteerd. In hoofdstuk 12 worden de onderzoeksresultaten samengevat en de onderzoeksvragen beantwoord, waarna in hoofdstuk 13 enkele conclusies worden getrokken en aanbevelingen worden geformuleerd.

2 Literatuurstudie

Voor een goed begrip van de rol van schoolleiders in een onderzoekende school is het van belang twee concepten in de literatuurstudie te betrekken en vervolgens aan elkaar te verbinden. Het betreft de concepten:

- leiderschap;
- onderzoekende school.

Hiermee zijn de drie vragen die we met behulp van deze literatuurstudie willen beantwoorden, gegeven:

- 1 Wat weten we over effectief leiderschap?
- 2 Wat weten we over de onderzoekende school?
- 3 Wat zijn kenmerken van effectief leiderschap in een onderzoekende school?

Deze drie vragen worden achtereenvolgens beantwoord in de paragrafen 2.1 tot en met 2.3. In paragraaf 2.4 ten slotte wordt op basis van de literatuurstudie het analysekader gegeven voor de interviews die in dit onderzoek zijn uitgevoerd.

2.1 Effectief leiderschap

Leiderschap is van grote invloed op de prestaties van leerlingen. De totale (directe en indirecte) effecten van leiderschap op het leren van leerlingen nemen ongeveer een kwart van de totale schooleffecten voor hun rekening (Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004).

Dat leiderschap belangrijk is, is daarmee aangetoond. Maar wat is leiderschap, waar draait het in leiderschap om en wat maakt het effectief?

In de literatuur worden verschillende definities van leiderschap gegeven. Boonstra (2011) herleidt deze tot vijf definities:

- 1 De *klassieke definitie* van leiderschap is het beïnvloeden van anderen om hen iets te laten doen wat ze uit zichzelf niet zouden doen. Ook de mogelijkheid om sancties te gebruiken om daarmee de uitkomst van een

interactieproces te beïnvloeden wordt genoemd. Macht en leiderschap liggen heel dicht bij elkaar in deze definitie.

- 2 In de *formele definitie* van leiderschap gaat het om personen die als manager of leider zijn aangesteld en daar rechten en plichten aan ontlenen. De leider is dan primair verantwoordelijk voor het formuleren van organisatiedoelen en de manier waarop die doelen worden gerealiseerd. Deze definitie ontkent informeel leiderschap en gaat eraan voorbij dat mensen in een organisatie wel eens heel verschillende doelen kunnen hebben.
- 3 In de *doelgerichte definitie* van leiderschap gaat het om het beïnvloedingsgedrag van een individu om de activiteiten van een groep te richten op het realiseren van een gezamenlijk doel. Het gaat hier dus om de relatie van de leider met een groep volgers en de manier waarop een leider alle neuzen dezelfde kant op krijgt. Effectieve leiders formuleren dan duidelijke en aansprekende doelen en ze motiveren hun volgers om gezamenlijk aan dat doel te werken.
- 4 In de *transactionele omschrijving* van leiderschap gaat het om een ruilrelatie tussen leiders en volgers. In deze ruilrelatie vraagt de leider aan anderen om iets te doen en geeft daar iets voor terug.
- 5 In de *transformationele definitie* van leiderschap gaat het erom dat de leider anderen weet te motiveren. Dat kan bijvoorbeeld door een aansprekende visie te formuleren, door aan te sluiten bij de behoeften van volgers of door het beschikbaar stellen van hulpmiddelen waarmee mensen hun doelen kunnen realiseren. Er wordt in dit geval ook wel gesproken over charismatisch of inspirerend leiderschap. Leiderschap is hier de kunst van het verleiden.

Boonstra geeft aan dat in al deze definities van leiderschap een verschuiving plaatsvindt van nadruk op planning en controle naar aandacht voor visie, missie en inspiratie.

Leithwood et al. (2004) geven aan dat vormen van leiderschap vaak worden beschreven met behulp van bijvoeglijke naamwoorden. Bekende benamingen zijn bijvoorbeeld: instructioneel, participatief, democratisch, transformationeel, moreel, strategisch en onderzoekend. Deze labels leggen bepaalde accenten met het risico dat andere aspecten te weinig aandacht krijgen. Daarom is interessanter nog dan het zoeken naar een definitie of naar verschillende vormen van leiderschap, het op zoek gaan naar de essentie van leiderschap: Waar draait het om in leiderschap? Wat zijn kritische factoren? Wat is minstens nodig om leiderschap effectief te laten zijn? Als we dat weten, kunnen we in een later stadium verder invulling geven aan deze factoren vanuit onze kennis van verschillende vormen van leiderschap.

Volgens Leithwood et al. (2004), Yukl (2002) en Cuban (1988) gaat het bij leiderschap in essentie altijd om:

- een verdedigbare koers uitzetten voor de organisatie;
- leden van de organisatie beïnvloeden om die koers te volgen.

Boonstra (2011) gaat een stap verder. Volgens hem gaat het bij leiderschap in essentie om een *sociaal proces* waarin een *individueel lid* van een groep betekenis geeft aan gebeurtenissen. Leiderschap is samen met anderen een toekomstvisie creëren, relaties onderhouden en samenwerking organiseren om gezamenlijk een toekomst vorm te geven.

Binnen de opvatting van Leithwood, Day, Sammons, Hopkins en Harris (2006) worden de volgende activiteiten beschouwd als basaal voor succesvol leiderschap:

1 *Uitzetten van een koers*

Deze activiteiten zijn gericht op het helpen van leden van de organisatie om een gezamenlijk begrip van de organisatie en haar activiteiten en doelen te ontwikkelen dat de basis vormt voor een gevoel van doelgerichtheid of visie. Mensen zijn gemotiveerd door doelen die ze persoonlijk als aantrekkelijk, uitdagend, maar ook als bereikbaar ervaren. Deze doelen helpen hen hun werk zinvol te maken en stellen hen in staat een persoonlijk identiteitsgevoel te vinden binnen hun werkcontext.

Leiderschapsactiviteiten in dit kader zijn:

- identificeren en articuleren van een visie;
- acceptatie van groepsdoelen ondersteunen;
- hoge verwachtingen creëren.

Het monitoren van organisatieprestaties en het promoten van effectieve communicatie binnen de gehele organisatie helpen ook in de ontwikkeling van gemeenschappelijke organisatiedoelen.

2 *Ontwikkelen van mensen*

Een heldere en uitdagende organisatiekoers draagt significant bij aan werk gerelateerde motivatie, maar dat is niet voldoende. De leden van de organisatie moeten ook beschikken over de capaciteiten om effectief bij te kunnen dragen aan het realiseren van de koers. Leiderschapsactiviteiten in dit kader zijn:

- intellectuele stimulans bieden;
- ondersteuning op maat van het individu bieden;
- voorzien in gepaste modellen van goede voorbeelden en opvattingen die als fundamenteel worden beschouwd voor de organisatie.

3 *Herontwerpen van de organisatie*

Motivatie en capaciteiten van leraren en staf zijn op zowel individueel als collectief niveau van belang, maar hebben uiteindelijk alleen effect als ze zijn ingebouwd in een effectieve organisatie. Leiderschapsactiviteiten in dit kader zijn:

- versterken van schoolculturen, zowel op het niveau van de school als bovenschools;
- veranderen van organisatieculturen en -structuren;
- bouwen aan gezamenlijke processen.

Dit herontwerpen staat in het teken van het faciliteren van de leden van de organisatie om zich te ontwikkelen in de richting van de uitgezette koers en de verbeteragenda.

4 *Leiding geven aan het onderwijskundig programma*

Waar het in de drie eerstgenoemde gedragingen vooral om leiderschap gaat, gaat het hier primair om managementgedragingen en dan vooral om die activiteiten die stabiliteit creëren en de infrastructuur versterken. Leiderschapsactiviteiten in dit kader zijn:

- bemensen van onderwijskundige programma's: vinden van leraren die geïnteresseerd zijn in en de capaciteit hebben om bij te dragen aan het realiseren van de doelen van het programma of de activiteiten;
- bieden van onderwijskundige ondersteuning, zoals richtlijnen voor supervisie en evaluatie, coördineren van het curriculum en zorg dragen voor middelen;
- monitoren van schoolactiviteiten, vooral op het terrein van vorderingen van leerlingen;
- leraren afschermen van zaken die hen afleiden van hun taken in het perspectief van het realiseren van de doelen van het programma of de activiteiten.

In deze opvattingen gaat het kortom om het motiveren en professionaliseren van leraren om adequaat te handelen binnen een uitgezette visie en koers en om dit in te bedden in de organisatie. Dit vertoont veel raakvlakken met de veel gehanteerde 'trits' van veranderen: adoptie, implementatie en verankering. Hierbij ligt de toepassing dan vooral op de rol van de leraren in het perspectief van de inhoud van de veranderingen.

Op basis van de door hem genoemde kernen van leiderschap onderscheidt Boonstra (2011) negen essenties van leiderschap:

1 Betekenis geven aan gebeurtenissen

Leiders geven een richting aan voor de gewenste of noodzakelijke veranderingen. Ze benoemen gebeurtenissen, delen interpretaties en nodigen anderen uit om hun visie te delen. Ze stellen prioriteiten en weten wanneer ze door moeten pakken om ruimte te maken in belemmerende systemen, structuren of patronen. Ze geven richting door helder te zijn waar het bedrijf voor staat.

2 Oog voor omgeving en klantwaarde

Betekenisvolle leiders geven bewust aandacht aan specifieke voorvallen en gebeurtenissen. Ze zijn expliciet in wat ze belangrijk vinden, waar ze waarde aan hechten en wat ze beslist niet willen. Daarmee creëren ze ruimte voor dialoog en daarin geven ze betekenis. Ze schetsen een aantrekkelijk toekomstbeeld, vertellen verhalen en inspireren daarmee anderen om mee te doen.

3 Invulling geven aan de zijnswaarde

Het gaat bij de zijnswaarde om vier samenhangende invalshoeken: waar staan we voor, waar gaan we voor, wat is onze unieke kracht en welke waardepropositie kiezen we. Een belangrijke opgave voor leiders is om duidelijk te maken wat de identiteit en de betekenis van een organisatie zijn.

4 Samenspel organiseren en vitale coalities vormen

Organiseren en veranderen verlangt samenspel. Leiders zoeken elke keer naar een vitale coalitie die kan bijdragen aan resultaat of die een verandering kan trekken. Telkens is de keuze anders. De coalitie kan breed zijn of juist smal, kan bestaan uit mensen van binnen de organisatie of ook mensen van buiten bevatten. Het komt erop aan om verbondenheid te creëren en een coalitie te vormen met mensen die hun nek durven uitsteken en initiatief willen nemen. Succesvolle leiders streven naar ruimte voor verschil in de coalities die ze vormen. Ze zoeken mensen die hen tegenspreken en bouwen een team van mensen met verschillende achtergronden en kwaliteiten. Ze zijn in staat om dit verschil te benutten en de diversiteit te waarderen. Bij samenspel hoort ook tegenspel. Het organiseren van tegenspel kan voorkomen dat er een tunnelvisie ontstaat waarin de eigen oplossing als de beste of zelfs enige oplossing wordt gezien. Tegenspel kan mensen uitdagen om verder te kijken dan ze gebruikelijk doen of om grenzen op te zoeken. Fricities zijn vaak een motor voor creativiteit en vernieuwing.

5 Richting en ruimte geven, dan wel resultaat en rekenschap vragen

Mensen in een bedrijf die experimenteren met nieuwe vormen van samenwerking en werkwijze ontwikkelen nieuwe gedragspatronen. Ze creëren in hun samenwerking nieuwe waarden en dragen deze over op anderen.

Er is richting nodig om ruimte te kunnen geven. De richting krijgt vorm door helder te zijn waar het bedrijf voor staat en gaat, wat de klantwaarde is en welke kernwaarden essentieel zijn. In de ruimte is variëteit wenselijk in de initiatieven die worden genomen en de experimenten die worden opgepakt. Daardoor ontwikkelt zich een netwerk van mensen die steeds andere relaties aangaan en andere posities bekleden. De mensen in dit netwerk vertellen en delen met elkaar hun ervaringen, waardoor een gemeenschappelijke betekenis ontstaat.

6 Waarderen wat er is en verschil benutten

Leiders in organisaties weten anderen te waarderen voor hun bijdragen in het bedrijf. In een veranderingsproces betrekken ze anderen om mee te doen, geven ze ruimte voor emoties en zeggen ze eerlijk wat de verandering behelst. Succesvolle leiders waarderen verschil, bouwen aan vertrouwen en benutten conflicten om betekenis te geven aan de culturele waarden in het bedrijf. Het gaat dus om een 'fair process', dat zich kenmerkt door een transparant besluitvormingsproces en het betrekken van mensen bij beslissingen die hen raken, met begrip voor de gevoelens van anderen en ruimte om emoties te uiten.

7 Resultaten zichtbaar maken en successen vieren

Leiders blijven optimistisch over de succeschansen, juist als er zich barrières voordoen of het net even lastig gaat. Ze benadrukken de positieve kant van de visie, laten zien van waar ze gekomen zijn, maken zichtbaar welke voortgang is geboekt en ze geven anderen het vertrouwen dat ze waardevolle bijdragen leveren aan het succes. Leiders zijn resultaat- en relatiegericht. Ze maken resultaten zichtbaar en laten anderen delen in hun successen.

8 Zelfbewust en sociaal bewust handelen

Succesvolle leiders zijn omgevingsbewust, sociaal bewust en zelfbewust. Vanuit een sensitiviteit van wat zich in hun omgeving afspeelt, zien ze nieuwe mogelijkheden. Ze weten wat zich in de organisatie afspeelt en waar mensen zich door laten leiden. Hierdoor kunnen ze aansluiten bij de gevoelswereld en ambities van anderen en weten ze de energie van de mensen in de organisatie te richten op de toekomst. De leiders kennen ook zichzelf met hun sterke en zwakke eigenschappen en kennen hun eigen drijfveren. Ze zijn toegankelijk en benaderbaar, organiseren eerlijke feedback en zijn niet bang om emoties bespreekbaar te maken.

9 Weloverwogen kiezen van een veranderaanpak

Veranderen begint met stilstaan. Dat geldt niet alleen bij het achterhalen van de aanleiding voor de verandering en het begrijpen van de bestaande

organisatiecultuur, het gaat ook om het doordenken van een passende veranderaanpak. Er is geen beste manier van veranderen. Elke keer weer gaat het om het maken van bewuste keuzes voor de inrichting van een veranderproces die aansluit bij de aanleiding en de ambities van de organisatie. Succesvolle verandering verlangt een visie op de toekomst. En het verlangt een gezamenlijke inspanning van mensen die veranderingen kunnen realiseren.

In deze kernen van leiderschap valt vooral het zoeken naar en vinden van balansen op. Het gaat om balansen ten aanzien van:

- geworteld in waar de organisatie vandaan komt en gerichtheid op de toekomst;
- regie nemen en ruimte geven;
- richting en ruimte geven en resultaat en rekenschap verwachten;
- aanboren wat er is en versterken wat nodig is;
- stilstaan en vooruitkijken;
- resultaat- en relatiegericht leiding geven.

En deze balansen steeds weer realiseren vanuit een visie op de toekomst.

Strelecky (zie Weeda, 2011) stelt dat een succesvol leidinggevende het volgende wel/niet doet.

Wel	Niet
Stimuleren	Kleineren
Inspireren	Intimideren
Onderwijzen	Hindernissen opwerpen
Rekenen op succes	Bang zijn voor mislukking

Meer concreet in het perspectief van leiderschap binnen het voortgezet onderwijs zijn door een werkgroep in opdracht van Schoolmanagers_VO en ISIS/Q5, op basis van de kennis uit onderzoek naar effectief leiderschap, vijf basiscompetenties voor schoolleiders geformuleerd (zie Krüger, 2010).

Deze competenties – overgenomen door de VO-raad – zijn:

1 *Visiegerichtheid*

De schoolleider kan een visie op onderwijs formuleren en deze visie communiceren en uitdragen in de school teneinde het gewenste resultaat (optimale leerlingenresultaten) te realiseren.

2 *Omgevingsbewustzijn*

De schoolleider kan factoren uit de omgeving van de school (inclusief de wettelijk kaders en de regelgeving) wegen, op consequenties bezien en vertalen naar de eigen situatie teneinde de leerlingenresultaten te optimaliseren.

- 3 *Strategieën bij nieuwe vormen van leiderschap*
De schoolleider kan strategieën inzetten die passen bij nieuwe vormen van leiderschap (transformationeel, inspirerend, moreel en onderzoekend leiderschap) teneinde de schoolontwikkeling te bevorderen.
- 4 *Organisatiebewustzijn*
De schoolleider kan vormgeven aan de kenmerken van de schoolorganisatie. Meer specifiek: de schoolleider kan – met het oog op het optimaliseren van de leerlingresultaten – vormgeven aan de vier domeinen: structuur / cultuur, onderwijsorganisatie / pedagogisch klimaat, personeel en faciliteiten.
- 5 *Hogere orde denken*
De schoolleider kan handelen vanuit inzicht in de samenhang tussen alle factoren (visie, inclusief gewenste leerresultaten, omgeving van de school, wettelijke kaders en regelgeving en kenmerken van de schoolorganisatie) die een rol spelen bij het leren van de leerlingen.

Waslander, Dückers en Van Dijk (2012) onderscheiden in hun studie, uitgevoerd in opdracht van de VO-raad, zeven domeinen van schoolleiderschap:

Domein I – Visie & Richting

Visie op leren en doceren ontwikkelen, deze delen en tot uitgangspunt maken voor alle beslissingen. Kenmerken:

- Werken vanuit een gedeelde visie die mensen inspireert en motiveert.
- Visie op leren en doceren consequent doorvertalen naar alle aspecten van de organisatie.
- De organisatie richting geven voor de toekomst.

Domein II – Curriculum & Instructie

Realiseren van optimale condities voor leren en doceren (onder andere fysieke omgeving, leermiddelen, tijdsbesteding). Kenmerken:

- Onderwijsomstandigheden creëren waarin leerlingen optimaal toekomen aan leren en voldoende worden blootgesteld aan effectieve instructie.
- Bijdragen aan het bepalen van leerdoelen voor alle leerlingen en strategieën om die doelen te behalen.
- Zorg dragen voor een coherent en 'rijk' curriculum.

Domein III – Professionele ontwikkeling stimuleren

Professionele ontwikkeling van individuele medewerkers stimuleren.

Kenmerken:

- Professionele dialoog voeren met individuele medewerkers.
- Individuele medewerkers gericht ruimte en mogelijkheden bieden om te leren en zich verder te ontwikkelen.

- Cultuur opbouwen waarin mensen kunnen en mogen leren.
- Dit alles verbonden met visie en aansluitend op de ontwikkeling van de organisatie als geheel.
- Stimuleren, evalueren en ontwikkelen.

Domein IV – Coherente organisatie

Coherentie realiseren tussen alle beleidsterreinen binnen de organisatie.

Kenmerken:

- Kundig zijn op alle (relevante) beleidsterreinen binnen de organisatie (onder andere onderwijskundig beleid, kwaliteitsbeleid, HRM, financiën, huisvesting, etc.) en in staat zijn expertise op waarde te schatten.
- Coherentie aanbrengen tussen de beleidsterreinen, gericht op het ondersteunen en stimuleren van leren en doceren.
- De verdeling en besteding van middelen baseren op de visie en doelen van de school.
- Zorgen dat de beheersmatige kant van de school op orde is.

Domein V – Lerende organisatie

Een proces van continue verbetering realiseren. Kenmerken:

- Leerprocessen op individueel, groeps- en organisatieniveau op elkaar afstemmen.
- Op elk niveau doorgaande leercycli faciliteren.

Domein VI – Strategisch omgaan met omgeving

De omgeving van de organisatie in kunnen zetten om de organisatie doelen te realiseren. Kenmerken:

- Productieve relaties met andere partijen realiseren en andere partijen weten te mobiliseren (onder andere ouders, scholen, overheden).
- Inspelen op toekomstige ontwikkelingen.
- Beleid en regelgeving kunnen benutten om organisatie doelen te realiseren.
- De organisatie zo nodig kunnen afschermen voor invloeden van buiten; optreden als filter, hittedekker en dergelijke.
- Naar buiten toe verantwoording afleggen over gevoerd beleid en gerealiseerde uitkomsten.

Domein VII – Persoon van de leider

Beschikken over persoonlijke eigenschappen, kennis en vaardigheden om de rol van schoolleider effectief in te kunnen vullen. Kenmerken:

- Integer, betrouwbaar en geloofwaardig handelen (rolmodel zijn).
- Vermogen om wederzijds vertrouwen op te bouwen.

- Opereren vanuit sterke persoonlijke waarden en als de context daarom vraagt daar flexibel mee om kunnen gaan.
- Open leerhouding demonstreren.
- Complexe problemen op kunnen lossen (inclusief creativiteit).

In 2013 hebben Andersen en Krüger in opdracht van de VO-academie de competenties voor schoolleiders geactualiseerd op basis van de bovengenoemde zeven domeinen van effectief schoolleiderschap (Waslander et al., 2012).

Zij onderscheiden de volgende vijf basiscompetenties:

Competentie 1 – Creëren van een gezamenlijke visie en richting

De schoolleider kan richting geven aan de toekomst van de organisatie en creëert daarvoor commitment door leiding te geven aan het ontwikkelen, concretiseren en communiceren van een gezamenlijke inspirerende visie op leren en onderwijzen.

Competentie 2 – Realiseren van een coherente organisatie ten behoeve van het primaire proces

De schoolleider kan in dialoog met medewerkers optimale condities realiseren voor leren en onderwijzen vanuit kennis van de onderlinge samenhang van organisatiekenmerken. Onder organisatiekenmerken worden structuur, cultuur, onderwijsorganisatie, personeel en faciliteiten verstaan.

Competentie 3 – Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken

De schoolleider kan strategieën hanteren die gericht zijn op het stimuleren en organiseren van samenwerking en professionele ontwikkeling van leraren en stimuleert onderzoek op alle niveaus binnen de organisatie teneinde een continu proces van school- en onderwijsontwikkeling te realiseren.

Vormen van leiderschap die samenwerking, leren en onderzoek bevorderen zijn transformatief, moreel, inspirerend, onderzoeksmatig en gedeeld leiderschap.

Competentie 4 – Strategisch omgaan met de omgeving

De schoolleider kan anticiperen op ontwikkelingen in de omgeving en zet de omgeving doelbewust in om onderlinge relaties, onderwijsprocessen en leerresultaten te optimaliseren. Onder omgeving worden bestuur, wet- en regelgeving, ouders, maatschappelijke omgeving en andere relevante organisaties verstaan.

Competentie 5 – Analyseren en probleemoplossen (hogere orde denken)

De schoolleider kan problemen creatief oplossen door zaken diepgaand te analyseren op basis van adequate informatieverzameling en vanuit alternatieve denkmodellen. Hierbij is hij of zij in staat om verbanden te leggen met persoonlijke waarden en met alle factoren in de bredere organisatie die een rol spelen bij het leren van leerlingen.

2.2 De onderzoekende school

De kerntaak van de school kan in één woord worden samengevat: leren. Het is de taak van de school ervoor te zorgen dat leerlingen zo optimaal mogelijk (kunnen) leren en presteren en dat hun capaciteiten en talenten ten volle worden ontplooid en benut (Ros, Timmermans, Van der Hoeven & Vermeulen, 2009). Hoe eenvoudig deze kerntaak zich ook laat definiëren, de opgave van een school om deze adequaat uit te voeren is verre van eenvoudig. Ros et al. (2009) betogen dat het begrijpen van leerprocessen een complexe aangelegenheid is. Er zijn geen universele recepten te bedenken die in elke situatie werken; er is steeds weer sprake van verschillende ingrediënten. Het doorlopen van een lesmethode geeft geen garantie dat zich optimale leerprocessen voordoen. Leerprocessen zijn niet te programmeren met behulp van 'if ... then ... else' statements. Het doorgronden en begrijpen van leerprocessen veronderstelt collectief leren en communiceren. Het veronderstelt een voortdurend en structureel leren van, met en bij elkaar, in een cultuur waarin leraren met collega's willen analyseren en begrijpen wat ze in hun dagelijkse praktijk tegenkomen en hoe ze daar adequaat mee om kunnen gaan. Het veronderstelt een klimaat waarin leraren zich uitgedaagd voelen om samen te bedenken hoe ze de leerprocessen van leerlingen nog beter kunnen bevorderen en leerlingen nog beter kunnen laten leren en presteren.

Om dit te realiseren moet een leraar beschikken over meer dan alleen 'praktische wijsheid', dat wil zeggen: expertise die grotendeels is gebaseerd op kennis en ervaring die is opgedaan binnen de eigen lespraktijk (Admiraal, 2013). Volgens Admiraal schiet praktische wijsheid op een aantal punten tekort:

- Het lijkt vaak los te staan van theoretische en conceptuele kaders. Daarmee ontbreekt het vaak aan theorieën of principes die het succes of falen van werkwijzen en benaderingen kunnen verklaren.
- Het is dikwijls niet gekoppeld aan empirische bevindingen.

- Onderwijzen op grond van praktische wijsheid maakt het lastig te begrijpen waarom bepaalde strategieën, methoden, benaderingen of werkwijzen goed werken in de ene context, maar niet in een andere. Dit gegeven is gerelateerd aan het ontbreken van systematisch onderzoek door leraren naar de effecten van hun onderwijs, maar ook aan de opvatting van het leraarschap als een geïsoleerde beroepsuitoefening.

Het funderen van de onderwijspraktijk in méér dan alleen praktische wijsheid doet een groot beroep op de professionaliteit van de leraar. Het ontwikkelen van deze professionaliteit veronderstelt het krijgen van professionele ruimte, waarbinnen de leraar zijn vak kan uitoefenen. Het ministerie van OCW (2008) definieert professionele ruimte als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs.

Op basis van een omvangrijke reviewstudie van ICLON en inzichten uit het HRD-domein concludeert Kessels (2012) dat de volgende werkwijzen / activiteiten een aantoonbaar effect hebben op het professionele gedrag van leraren en op de leerlingprestaties:

- Professionalisering van leraren is effectiever als deze gericht is op de dagelijkse lespraktijk, de vakinhoud, de vakdidactiek en het leerproces.
- Wat ertoe doet, is dat de leraar zelf actief is tijdens de professionaliseringsactiviteiten en participeert in vormen van onderzoekend leren. Het zelf analyseren van problemen en construeren van oplossingen, gerelateerd aan de lespraktijk, versterkt de ontwikkeling van bekwaamheid. Om opbrengsten van professionalisering terug te zien in de vorm van verbeteringen en vernieuwingen is het van belang dat medewerkers daarin zelf het voortouw nemen.
- De opbrengst van professionaliseringsactiviteiten is groter naarmate collega's samen leren, waarbij ze een actieve rol spelen bij het bepalen van de doelen, thema's, inhoud, opzet en methodieken.
- Professionalisering heeft pas effect als de activiteiten een duurzaam karakter hebben, ingebed zijn in het schoolbeleid en rekening houden met de werkdruk van leraren en de ophanden zijnde vernieuwingen.
- Niet de strategische plannen van de school zijn een belangrijke stimulans voor professionele ontwikkeling, maar de mate waarin leraren de activiteiten betekenisvol vinden en waarin deze passen bij hun behoefte aan persoonlijke groei. Het sociale contact met hun collega's is daarbij belangrijker dan de sturing vanuit het management.
- Bij het realiseren van vernieuwingsprojecten heeft het geen zin om te sturen, te dwingen en druk uit te oefenen door te dreigen met een afrekening. Het gaat bij kennisproductiviteit meer om een subtiel

verleidingsproces waarbij medewerkers op basis van een sterke persoonlijke gedrevenheid en passie voor een bepaald vraagstuk elkaar opzoeken en talenten ontwikkelen.

- Bij het ontwerpen van professionaliseringsinterventies kan gebruik worden gemaakt van een relationele benadering die leidt tot gedeelde opvattingen over wat de kern is van het aan te pakken vraagstuk en wat daarvoor een geschikte weg is.
- Het landschap van duurzame professionalisering zou een gevarieerd aantal leerfuncties moeten ondersteunen. Niet alleen vakkennis, maar ook reflectie, communicatie, zelfregulatie en het versterken van het geloof in eigen kunnen.
- Doorbraken in lastige, urgente vraagstukken hebben een duidelijke initiatiefnemer en trekker nodig die een sterke betrokkenheid heeft bij het onderhanden zijnde thema. Het is nodig om onder de tijdsdruk die vaak de urgentie aangeeft ook rustmomenten voor reflectie te vinden.

Rijlaarsdam en Janssen (Rijlaarsdam & Janssen, 2011; Rijlaarsdam, Janssen, Romein, Kappé & Kofferman, 2012) deden bij twee academische opleidingscholen onderzoek naar de succesfactoren om een onderzoeksklimaat op deze scholen te realiseren. Naast tijd, rust en ruimte, die worden gezien als infrastructurele voorwaarden, kwamen de volgende succesfactoren naar voren:

- werken in teamverband;
- een onderwerp met draagvlak;
- begeleiding;
- dialoog met peers;
- omgaan met feedback.

Een belangrijke succesfactor van het realiseren van een onderzoeksklimaat binnen de school is dat de resultaten en instrumenten van het praktijkgericht onderzoek daadwerkelijk worden gebruikt binnen de school. Voorwaarden daarvoor zijn volgens Ros et al. (2013), dat:

- het onderzoeksthema nauw aansluit bij de speerpunten in het kader van schoolontwikkeling en dat er sprake is van een behoefte of probleem bij leraren. Bij voorkeur richt het onderzoek zich op het primair proces, omdat dit alle leraren aangaat. Een goede probleemanalyse bij de start van het onderzoek is van belang. Hierin wordt verkend welke knelpunten en behoeften leraren en het management ervaren, wat daarvan de oorzaak zou kunnen zijn, hoe urgent het probleem is en welke bijdrage een onderzoek zou kunnen leveren aan de oplossing;
- er sprake is van eigenaarschap. Leraren implementeren onderzoeksresultaten eerder als zij ruimte krijgen om de implicaties te vertalen naar

hun eigen situatie en hier een eigen invulling aan kunnen geven. Het vroegtijdig betrekken van leraren bij het onderzoek en vooraf nadenken over de vraag wie straks iets met de resultaten gaat doen, is daarbij van belang. Ook blijkt dat scholen soms ondersteuning nodig hebben bij de vertaalslag van onderzoeksresultaten en de daaruit verkregen feedback naar een concreet actieplan voor verbetering.

Voor het realiseren van dialoog naar aanleiding van het onderzoeksproces is het volgens Ros et al. (2013) van belang dat de leraren, zo mogelijk het hele team, betrokken worden bij het onderzoek. Dit betekent niet dat alle leraren daadwerkelijk participeren in de uitvoering van het onderzoek. Van belang is dat zij meedenken en meepraten over de vragen die uit het onderzoek voortkomen. Vooral de kenmerken samenwerking, gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en collectieve leerprocessen komen in het onderzoek van Ros et al. naar voren. Teambijeenkomsten blijken uitgelezen momenten om in dialoog te gaan, omdat er dan daadwerkelijk tijd is om het gesprek aan te gaan en alle leraren betrokken zijn. Van belang is verder dat de dialoog voldoende diepgang heeft. Een externe persoon, zoals een onderzoeker, kan hier soms een goede rol in vervullen. Bij het realiseren van dialoog speelt het probleem dat een onderzoekende houding en een onderzoekende cultuur niet alleen beoogde doelen zijn, maar tevens in zekere mate condities vormen voor het optreden van dialoog. Een school dient in zekere mate aan de kenmerken van een professionele leergemeenschap te voldoen om zich hierin verder te ontwikkelen.

Een belangrijke voorwaarde is (Ros et al., 2013) dat de onderzoeksprojecten voldoen aan:

- de basiscriteria voor onderzoek: betrouwbaar en valide, streven naar generaliseerbaarheid, gebaseerd op bestaande kennis en hieraan bijdragend, transparant en volgens ethische normen;
- de bruikbaarheidscriteria: voor de scholen begrijpelijk en ervaren als waar, relevant en legitiem en met duidelijke aangrijpingspunten voor leren en verbetering.

Het uitvoeren van onderzoek door leraren is een krachtige strategie voor professionalisering en het verbeteren van het eigen handelen in de beroepspraktijk (Van Veen, Zwart & Meirink, 2012). Zo draagt onderzoek door leraren bijvoorbeeld bij aan (Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard & Vermeulen, 2012):

- de ontwikkeling van een kritische en reflectieve houding ten aanzien van het eigen handelen;
- de ontwikkeling van nieuwe (praktijk)kennis;

- inzicht in 'wat werkt in de praktijk' en waarom dat zo is;
- verbetering van het eigen handelen in de praktijk op basis van eigen onderzoek of op basis van resultaten van onderzoek door anderen.

Kessels (2012) stelt dat de kwaliteitsverbetering van het onderwijs in feite vraagt om een nieuwe vorm van leiderschap die sterk verbonden is met de uitoefening van het leraarsberoep. Het is een vorm van leiderschap die herkenbaar is in het werken in professionele leergemeenschappen.

Kenmerken van een professionele leergemeenschap zijn (Verbiest, 2004; Stoll et al., 2006; Humada-Ludeke; 2013):

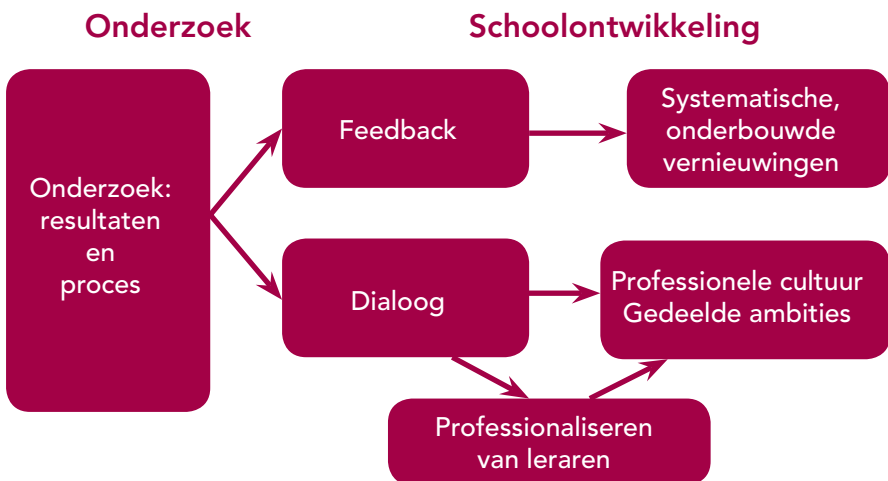
- de aanwezigheid van een duidelijke, expliciete en gedeelde visie op het leren van leerlingen en op de ondersteuning daarvan door de leraren en school;
- nadruk op het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk en op het verbeteren van het proces van onderwijzen;
- collectieve leerprocessen van de betrokken professionals en toepassing van het geleerde in het onderwijs;
- een reflectieve dialoog tussen de professionals over hun handelen in de klas en hun onderwijs;
- ondersteunend en gedeeld leiderschap;
- ondersteunende, structurele condities.

In een recent uitgevoerd onderzoek naar het gebruik van onderwijsonderzoek door scholen en de invloed van praktijkgericht onderzoek op de schoolontwikkeling (Ros et al., 2013) wordt aangegeven dat praktijkgericht onderzoek op verschillende manieren kan bijdragen aan schoolontwikkeling. In de eerste plaats kan onderzoek bijdragen aan het meer planmatig uitvoeren van verbeteringen of innovaties, waardoor deze een meer systematisch en transparant karakter krijgen. Onderzoeksresultaten houden de school een spiegel voor en geven feedback op het functioneren van de school. Dit is de feedbackfunctie van onderzoek. In de tweede plaats kan de uitvoering van onderzoek leiden tot het ontwikkelen van een onderzoekende houding van leraren en het ontwikkelen van een onderzoekende cultuur op school door het gezamenlijk beantwoorden van vragen die het onderzoek oproept. Hierdoor ontstaat interactie en communicatie. Dit is de dialoogfunctie van onderzoek. De beide functies van onderzoek, feedback en dialoog, zijn complementair.

Aan beide functies van onderzoek liggen verschillende perspectieven op schoolontwikkeling ten grondslag. Bij de feedbackfunctie ligt de nadruk op de resultaten van het onderzoek en gaat het bij schoolontwikkeling

om de ontwikkeling naar gezamenlijk gestelde doelen door stapsgewijze verbeteringen of een meer revolutionaire verbetering, ook wel innovatie genoemd. Bij de dialoogfunctie van onderzoek, gericht op het onderzoeksproces, past een perspectief op schoolontwikkeling waarbij de school zich ontwikkelt in de richting van een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2011). De kern bij de dialoogfunctie is gelegen in de onderlinge interactie tussen de leraren die de schoolontwikkeling aanjaagt en een basis legt voor continu ontwikkelen.

Deze bijdragen van praktijkgericht onderzoek aan schoolontwikkeling worden verbeeld in het volgende model:



Figuur 1 – Mechanismes waarop praktijkgericht onderzoek kan bijdragen aan schoolontwikkeling

2.3 Effectief leiderschap in de onderzoekende school

Aan het begin van dit hoofdstuk zijn drie vragen geformuleerd waarop we in onze literatuurstudie antwoord wilden krijgen:

- Wat weten we over effectief leiderschap?
- Wat weten we over de onderzoekende school?
- Wat zijn kenmerken van effectief leiderschap in een onderzoekende school?

We hebben eerst geanalyseerd wat essentiële kenmerken zijn van effectief leiderschap. Vervolgens hebben we het belang vastgesteld van praktijkgericht onderzoek in scholen en consequenties besproken in termen van de professionaliteit van de leraar en de wijzen waarop praktijkgericht onderzoek een plek kan krijgen binnen de schoolorganisatie. Wat opvalt is dat de beschreven essenties van leiderschap (paragraaf 2.1) en het belang van praktijkgericht onderzoek in de school (paragraaf 2.2) zonder enige moeite met elkaar kunnen worden verbonden. In beide paragrafen staan leren, betekenis geven en onderbouwd verbeteren van de lespraktijk centraal.

De verbinding van effectief leiderschap met het werken in een onderzoekende school staat centraal in deze paragraaf.

Uit recent uitgevoerd onderzoek naar het gebruik van onderwijsonderzoek door scholen en de invloed van praktijkgericht onderzoek op de schoolontwikkeling (Ros et al., 2013) blijkt dat de manager een cruciale rol speelt bij het realiseren van schoolontwikkeling door middel van praktijkgericht onderzoek. Uit het onderzoek kwamen drie rollen van de manager naar voren:

- De manager heeft in de eerste plaats een belangrijke rol bij het bewaken dat het onderzoek betrekking heeft (en blijft houden) op de speerpunten van de schoolontwikkeling. Daarbij is het van belang dat de speerpunten goed zijn gekozen, dat wil zeggen: niet te veel speerpunten tegelijk en zorgen voor samenhang tussen de verschillende speerpunten en beleidskeuzes.
- De manager dient het praktijkgericht onderzoek (en daarmee de schoolontwikkeling) te faciliteren in de zin van tijd en ruimte, bijvoorbeeld gedurende teamvergaderingen en studiedagen.
- De rol van de manager is essentieel door het belang dat hij toekent aan het onderzoek in het kader van schoolontwikkeling. Door betrokken te zijn, regelmatig vragen te stellen, anderen erbij te betrekken, door prioriteit te geven aan onderzoek en het leggen van verbindingen laat de manager zien dat het onderzoek voor de school van belang is en zijn leraren veel eerder geneigd hierin te investeren.

In haar onderzoek naar de invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen heeft Krüger (2010) twee jaar lang de vraag: Hoe creëren schoolleiders een onderzoekende cultuur en hoe geven ze er leiding aan? centraal gesteld in de bijeenkomsten van de Kennisgemeenschap Onderzoeksmatig Leiderschap. In deze studie is veelvuldig gebruik gemaakt van inzichten op basis van onderzoek van Geijsel

et al. (Geijsel, Slegers & Van den Berg, 1999; Geijsel, Slegers, Leithwood & Jantzi, 2003; Geijsel, Thoonen & Slegers, 2003; Geijsel & Kruger, 2005; Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger 2009; Geijsel & Van Eck, 2011; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijsel, 2011).

In dit onderzoek zijn de volgende strategieën van leiderschap geïdentificeerd die relevant worden geacht voor het leiding geven aan een onderzoekende school:

1 *Visie formuleren en uitdragen*

Visie uitdragen is cruciaal voor veranderen. Het gaat daarbij om verbinden van een toekomstvisie met een urgentie uit het hier en nu. Persoonlijk leiderschap is een onmisbare kwaliteit voor de schoolleider. Visie, een stimulerende directie, voorbeeldfunctie en timing blijken essentieel om het team mee te krijgen.

2 *Eigenaarschap creëren*

Essentieel bij het creëren van eigenaarschap is te starten bij een onderwerp dat dicht bij de leraar ligt en niet bij de schoolleiding.

3 *Gespreid leiderschap*

De kernvraag is: Hoe kun je sturing geven aan de processen en toch de ideeën van onderop laten komen, mensen hun eigen vragen laten stellen en laten onderzoeken en draagvlak creëren? Wat is hierbij 'sterk leiderschap'? De oplossing lijkt te liggen in gespreid leiderschap.

4 *Structuur rond onderzoek in de school*

Er is structuur nodig om energie om te zetten naar resultaten, om stappen verder te zetten.

5 *Borgen van de vernieuwing*

Koppel geen aanbevelingen en adviezen aan intern en extern onderzoek, maar bespreek de resultaten met elkaar met het doel samen conclusies te trekken en adviezen te formuleren. Voorkom dat onderzoekend werken iets is/blijft van de huidige schoolleider. Bijvoorbeeld door veel mensen in de cultuur te plaatsen, financiële facilitering vanuit de overheid te regelen, de ander te betrekken en succes tastbaar te maken.

6 *Volume houden in het onderzoek in de school*

- Onderzoeksvragen uiteindelijk niet meer (alleen) vanuit individuen laten komen, maar vanuit de teams.

- Verrichten van onderzoek door tweetallen of drietallen in plaats van door individuen.
- Onderzoek initiëren dat zowel van belang is voor leraren als voor de school.
- Proberen te komen tot een onderzoeksprogramma in de school.
- Werken met een groeimodel (qua onderwerpen – aantal mensen – intensiteit begeleiding).
- Niet vergeten te publiceren, zowel intern als extern.
- Faciliteren in tijd (is noodzaak).
- Ondersteuning: gespecialiseerde taken en/of eenvoudige verwerkings-taken uitbesteden.
- Een onderzoeksteam in school vormen en daaraan eventueel het onderzoek van de leraren in opleiding koppelen.
- Van de onderzoeksgroep een leergemeenschap maken.
- Begeleiding organiseren voor de onderzoekende leraren, zowel intern als extern.
- Overwegen om de onderzoekende cultuur op te zetten als groep samen met andere scholen. Zo kunnen ook critical friend relaties worden georganiseerd tussen leraren van verschillende scholen en/of tussen schoolleiders.

7 *Waarderend onderzoek*

Onderzoek is vaak sterk probleemgericht. De aanleiding ligt regelmatig in gevoelens van ongenoegen. Waarderend onderzoek (appreciative inquiry) dat op oplossingen en good practices gericht is, kan helpen om energie te genereren rond onderzoekend werken: samen in dialoog op zoek naar wat goed werkt en daar dan meer van doen.

8 *Conditie scheppen*

Het scheppen van condities in de organisatie die leiden tot leren van leraren is een belangrijke stap bij het creëren van een onderzoekende cultuur.

- Doelmatigheidsbeleving / self-efficacy / geloof in eigen kunnen van leraren is heel belangrijk voor leren van leraren en dus voor onderwijsvernieuwing. De doelmatigheidsbeleving van leraren als sleutel tot leren en functioneren. *Jij doet ertoe* moet het credo zijn.
- Internaliseren van de schooldoelen bevordert deze doelmatigheidsbeleving.
- Internaliseren van schooldoelen is als het ware de link tussen organisatie en individu.
- Samenwerking en participatie in besluitvorming rond schoolontwikkeling versterken de internalisering van schooldoelen en dus de doelmatigheidsbeleving van leraren.

- Leiderschap doet ertoe. Individuele ondersteuning bevordert de participatie in besluitvorming en het bieden van intellectuele uitdaging bevordert de samenwerking tussen leraren.
- Leiderschap als het bieden van een intellectuele uitdaging beïnvloedt wel de samenwerking en daarmee het experimenteren, maar bewerkstelligt niet rechtstreeks het leren door verandering van het eigen onderwijs. Daar is kennelijk meer voor nodig.
- Formuleren en uitdragen van visie bevordert rechtstreeks het internaliseren van schooldoelen en het leren door veranderen.

Verbiest (2004) noemt een aantal belangrijke interventies en activiteiten van schoolleiders die participeerden in een project, gericht op de totstandkoming van professionele leergemeenschappen:

- vertrouwen geven;
- werken vanuit een gedeelde visie waarbij de nadruk ligt op het leren van de leerlingen en op permanente professionalisering van leraren;
- realiseren van ondersteunende condities ten behoeve van het leren van individuen en groepen;
- stimuleren van individuele en collectieve leerprocessen van leraren;
- nadruk leggen op gebruik van onderzoek en werken met gegevens om beslissingen te onderbouwen;
- zichzelf presenteren als lerende professional.

Verbiest (2004) vat de activiteiten die de schoolleider onderneemt met het oog op capaciteitsontwikkeling in de school samen in drie, elkaar ondersteunende rollen van de schoolleider: cultuurbouwer, leraar en architect, en typeert deze rollen als volgt.

1 *Cultuurbouwer*

Uitdragen en versterken van bepaalde waarden, opvattingen en normen ten dienste van een professionele leercultuur. Kenmerken zijn:

- een gemeenschappelijke basisvisie op het werk;
- tolerantie voor fouten en het collectief leren van die fouten;
- beslissen op basis van deskundigheid en niet op basis van macht of positie;
- open en vertrouwelijke relaties tussen teamleden;
- bereidheid tot bewust afstand nemen van of reflectie op het werk.

Gebruikmakend van de vier F-metaforen:

- school als firma: rol van de onderwijsprofessionals die taakgericht functioneren;
- school als familie: goede onderlinge verstandhouding tussen de teamleden;

- school als feest: de onderwijsprofessionals hebben zelfvertrouwen, zijn creatief en uiten zich expressief;
- school als forum: de onderwijsprofessionals geven in dialoog met anderen vorm aan hun opvattingen over leren en onderwijs.

2 *Leraar (twee subrollen: begeleidersrol en expertrol)*

Vanuit de begeleidersrol leidt de schoolleider individuele en collectieve leerprocessen:

- zorgen dat fasen in de leerprocessen systematisch doorlopen worden;
- het leren van leraren richten op het handelen in de klas en op de achterliggende persoonlijke handelingstheorieën;
- leraren bewegen tot kritisch zelfonderzoek in dialoog met elkaar;
- leraren informatie verschaffen over hun handelen en de effectiviteit ervan;
- leraren betrekken in het vaststellen van wat men dient te leren en in de ontwikkeling van de aanpak om te leren. Hiermee wordt ook de betrokkenheid en motivatie van leraren gestimuleerd;
- (laten) trainen van medewerkers en teams in de vaardigheden die nodig zijn voor het individueel reflecteren, collectief leren en teamwerk.

Vanuit de expertrol:

- functioneren als onderwijskundig leider;
- inzetten van de eigen, recente en gefundeerde (in onderzoek en praktijk) kennisbasis van leren, onderwijzen, curriculumontwikkeling en toetsing om leraren verder te professionaliseren.

3 *Architect*

Bouwen van een ondersteunende structuur in de school:

- tijd en ruimte scheppen voor samenwerking en samen leren;
- realiseren van taakverbreding;
- ontwikkelen van systemen die de processen en resultaten van het leren van leerlingen en leraren in kaart brengen;
- via werving, selectie en professionaliseringsactiviteiten werken aan de gewenste professionele capaciteiten.

Op basis van onze literatuurstudie voegen we daar nog een vierde rol aan toe, de schoolleider als:

4 *Stuurman / navigator*

Richting geven aan schoolontwikkeling:

- zorgen voor veranderingen die de kern van de organisatie raken;
- sturen op professionaliseringsactiviteiten met een duurzaam karakter, ingebed in het schoolbeleid;

- ervoor zorgen dat leraren inzicht hebben in de rationale achter een vernieuwing en overzicht over de wijze waarop de verschillende interventies met elkaar samenhangen en wat deze zouden moeten opleveren;
- bewaken dat het onderzoek betrekking heeft (en blijft houden) op de speerpunten van de schoolontwikkeling. Daarbij is het van belang dat de speerpunten goed zijn gekozen, dat wil zeggen: niet te veel speerpunten tegelijk en zorgen voor samenhang tussen de verschillende speerpunten en beleidskeuzes.

2.4 Analyse kader voor de interviews in dit onderzoek

In de voorgaande paragrafen is aandacht besteed aan effectief leiderschap binnen een onderzoekende school. Dit levert de bouwstenen voor een kader om de interviews die in het kader van dit onderzoek zijn gehouden, te analyseren. In dit kader onderscheiden we drie hoofdthema's met elk een daarbij horende kernvraag. In deze paragraaf beantwoorden we deze kernvragen aan de hand van onze literatuurstudie en in hoofdstuk 12 bespreken we hoe de scholen, die aan dit onderzoek hebben meegewerkt, deze kernvragen beantwoorden.

De drie hoofdthema's en bijbehorende kernvragen zijn:

- *Visie*. Wat is de visie van de schoolleiding op de bijdrage van praktijkgericht onderzoek aan de schoolontwikkeling?
- *Leiderschap*. Wat zijn de kenmerken van effectief leiderschap binnen een onderzoekende school en hoe kan leiderschap effectief worden georganiseerd?
- *Conditie*s. Welke condities zijn belangrijk voor het realiseren van een onderzoeksklimaat en op welke wijze kan hieraan worden voldaan?

2.4.1 Visie

Uit onze literatuurstudie blijkt dat het hebben / ontwikkelen van een visie van de schoolleiding op waar de school voor staat en welke koers de school volgt van groot belang is voor de school en de schoolontwikkeling. Binnen een onderzoekende school geldt het belang van deze visie ook voor de waarde en de totstandkoming van een onderzoeksklimaat op school en dient een koers te worden uitgezet om dit onderzoeksklimaat te realiseren.

Daarnaast blijkt uit onze literatuurstudie dat het bevorderend voor deze visieontwikkeling is als er sprake is van een nauw samenspel tussen het niveau van de organisatie (de school) en het individuele niveau (de leraar). In dat samenspel dient de schoolontwikkeling en individuele professionele ontwikkeling op elkaar afgestemd te zijn en elkaar te versterken. Visie, draagvlak en eigenaarschap zijn drie essentiële begrippen die schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling van de leraar met elkaar verbinden.

Belangrijk is dat de schoolleiding een heldere visie heeft op onderzoek in de school en dat deze visie wordt gecommuniceerd. In de literatuur treffen we de volgende mogelijke visiekenmerken aan ten aanzien van (het realiseren van) een onderzoeksklimaat op school:

- De ontwikkeling van een kritische en reflectieve houding ten aanzien van het eigen handelen.
- De ontwikkeling van nieuwe (praktijk)kennis.
- Inzicht in 'wat werkt in de praktijk' en waarom dat zo is.
- Verbetering van het eigen handelen in de praktijk op basis van eigen onderzoek of op basis van resultaten van onderzoek door anderen.
- De aanwezigheid van een duidelijke, expliciete en gedeelde visie op het leren van leerlingen en op de ondersteuning daarvan door de leraren en school.
- Nadruk op het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk en op het verbeteren van het proces van onderwijzen.
- Collectieve leerprocessen van de betrokken professionals en toepassing van het geleerde in het onderwijs.
- Een reflectieve dialoog tussen de professionals over hun handelen in de klas en hun onderwijs.

In het samenspel tussen organisatie- en professionele ontwikkeling treffen we in de literatuur de volgende kenmerken aan waarin de schoolleiding een rol kan vervullen om deze te realiseren / stimuleren:

- Leraren worden gemotiveerd door de visie op en de doelen van het realiseren van een onderzoeksklimaat op school.
- Leraren worden intellectueel gestimuleerd door de schoolleiding.
- Onderzoeksthema's sluiten zowel aan bij speerpunten van de schoolontwikkeling als bij behoeften / problemen van leraren.
- Leraren participeren in vormen van onderzoekend leren.
- Het onderzoekend leren van leraren is ingebed in het schoolbeleid.
- Leraren leren samen.

- Leraren worden gestimuleerd elkaar op basis van een sterke persoonlijke gedrevenheid en passie voor een bepaald vraagstuk op te zoeken en talenten te ontwikkelen.
- Leraren, zo mogelijk het hele team, worden betrokken bij het onderzoek door mee te denken en mee te praten over de vragen die uit het onderzoek voortkomen.
- De schoolleiding bewaakt dat het onderzoek betrekking heeft (en blijft houden) op de speerpunten van de schoolontwikkeling. De speerpunten zijn goed gekozen: niet te veel tegelijk en er is samenhang tussen de verschillende speerpunten en beleidskeuzes.

2.4.2 Leiderschap

In de onderzoekende school past leiderschap met aandacht voor visie, missie en inspiratie. De transformationele definitie van leiderschap is van toepassing. Dat houdt tevens in dat leiderschap niet gebonden is aan een of meer formele leiders. Bij effectief leiderschap hoort ook het gebruikmaken van krachten die binnen de school aanwezig zijn, van het organiseren van samenspel en vitale coalities en van gedeeld leiderschap.

Kenmerken van leiderschap in een school met een onderzoeksklimaat zijn:

- Leiderschap is ondersteunend, faciliterend en stimulerend.
- Leiders geven enerzijds richting en ruimte, anderzijds vragen ze resultaat en rekenschap.
- Resultaten worden zichtbaar gemaakt en successen gevierd.
- Resultaatgericht én relatiegericht leiding geven.
- Stimuleren, inspireren, onderwijzen, rekenen op succes en beslissen op basis van deskundigheid.
- Niet kleineren, intimideren, hindernissen opwerpen, bang zijn voor mislukking, sturen, dwingen en druk uit oefenen door te dreigen met een afrekening en niet beslissen op basis van macht of positie.
- Bieden van professionele ruimte aan leraren.
- Gemeenschappelijke verantwoordelijkheid.
- Coherentie realiseren tussen alle beleidsterreinen binnen de organisatie.
- Integer, betrouwbaar en geloofwaardig handelen (rolmodel zijn).
- Open leerhouding demonstreren.

2.4.3 Conditities

Voorwaarden die de schoolleiding kan vervullen om te komen tot een onderzoeksklimaat op een school zijn:

- Creëren van tijd, rust en ruimte om onderzoekend te leren. Zorgen dat tijd wordt vrij gemaakt voor leraren om onderzoekend te leren. En zorgen dat ruimte wordt gegeven voor het voeren van een professionele dialoog, bijvoorbeeld gedurende teamvergaderingen en studiedagen.
- Vertrouwen geven. In een cultuur van onderzoekend leren hoort ook dat er een tolerantie is voor het maken van fouten. Het gaat er niet om fouten te 'bestrafen', maar juist om het collectief leren van die fouten. Hiervoor is vertrouwen nodig, zowel tussen de schoolleiding en leraren als tussen teamleden.
- Begeleiding. Zorgen voor voldoende ondersteuning bij de uitvoering van onderzoeksactiviteiten.
- Belang toekennen aan het onderzoek in het kader van schoolontwikkeling. Door betrokken te zijn, regelmatig vragen te stellen, anderen erbij te betrekken, door prioriteit te geven aan onderzoek en het leggen van verbindingen laat de manager zien dat het onderzoek voor de school van belang is en zijn leraren veel eerder geneigd hierin te investeren.
- Zorgen voor een heldere structuur waarbinnen onderzoek op de school plaatsvindt en deze inbedden in de schoolorganisatie.
- Samenwerken met externe partners, zoals opleiding en andere scholen binnen de AOS.
- Bewaken dat onderzoeksprojecten voldoen aan de basiscriteria voor onderzoek en aan de bruikbaarheidscriteria.

3 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan de probleemstelling en de onderzoeksvragen, de onderzoeksopzet en de procedure, de onderzoeksgroep, de gehanteerde instrumenten en het gebruik van de onderzoeksresultaten.

3.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Het realiseren van een onderzoekende cultuur op een AOS is een complexe ontwikkeling waarin de schoolleider een belangrijke rol speelt. Bovendien is onderzoek, uitgevoerd door leraren zelf samen met studenten van de opleiding, relatief nieuw. Het realiseren van een lerende, onderzoekende cultuur sluit nauw aan bij de ontwikkeling tot professionele leergemeenschap. Hiervan wordt verondersteld dat deze leidt tot meer professionele leraren en daardoor kwalitatief beter onderwijs. Er is behoefte aan kennis over de wijze waarop schoolleiders sturing kunnen geven aan de ontwikkeling van een onderzoekende cultuur en aan de focus van de onderzoeken, zodat deze daadwerkelijk leiden tot schoolontwikkeling. Onduidelijk is bijvoorbeeld in hoeverre de schoolleiders zelf een voorbeeldrol kunnen en willen vervullen, welke interventies ze plegen, op welke wijze ze het belang van onderzoek voor de school onderstrepen, een onderzoekende houding bij leraren bevorderen, hoe ze de dialoog tussen leraren naar aanleiding van het onderzoek stimuleren en in hoeverre ze bepaalde taken in dit kader verdelen (distributed leadership, Kessels, 2012). Meer inzicht in de feitelijke invulling van hun rol en de ervaringen hiermee kan schoolleiders helpen bij een effectievere aanpak.

In deze studie staan de volgende onderzoeksvragen centraal.

- 1 Wat is de visie van de schoolleiding op de relatie tussen praktijkgericht onderzoek op school en de schoolontwikkeling?
- 2 Welke kenmerken heeft leiderschap in de school en hoe is leiderschap in het kader van de onderzoekende school georganiseerd binnen de school?

- 3 Op welke wijze zorgt de schoolleiding ervoor dat de condities voor de uitvoering van onderzoek in de school worden gerealiseerd?
- 4 Wat zijn de ervaren effecten van de rol van de schoolleiding op het realiseren van een onderzoeksklimaat en welke succesfactoren en leerpunten worden vastgesteld?

Dit onderzoek bouwt voort op de resultaten van het in 2012 uitgevoerde onderzoek naar de relatie tussen onderzoek en schoolontwikkeling (Ros et al., 2013).

3.2 Onderzoekopzet en procedure

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van beschrijvende casestudies, omdat het hier gaat om een complexe variabele die diepgaand, met medeneming van de context, is bestudeerd. De situatie, werkwijze, cultuurinterventies en visie van schoolleiders van acht scholen voor voortgezet onderwijs die deel uitmaken van een AOS zijn in beeld gebracht, evenals de ervaren effecten van deze rolinvulling. Voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag zijn interviews gehouden met schoolleiders en onderzoekscoördinatoren. Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag is daarnaast ook een aantal leraren en studenten per school geïnterviewd. Vervolgens is een cross-case analyse uitgevoerd om overeenstemming en verschillen tussen de cases te bestuderen.

Bij de opzet en uitvoering van het onderzoek is kritisch meegekeken door een regiegroep en een resonansgroep. De regiegroep bestond uit bestuurders van scholen en AOS-samenwerkingsverbanden en een hoogleeraar die deel uitmaakt van meerdere AOS-samenwerkingsverbanden. De resonansgroep bestond uit onderzoekscoördinatoren van scholen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek.

Beide groepen zijn twee keer bijeen geweest. In de eerste bijeenkomst zijn de opzet van het onderzoek en de ontwikkelde instrumenten besproken en zijn huidige ervaringen en knelpunten gedeeld. Op basis van deze eerste bijeenkomsten is het instrumentarium bijgesteld en aangescherpt.

In de tweede bijeenkomst met zowel de regiegroep als de resonansgroep zijn de conceptresultaten van het onderzoek besproken en verklaringen gezocht voor bepaalde uitkomsten.

3.3 Onderzoeksgroep

In overleg met de regiegroep zijn acht scholen geselecteerd die deel uitmaken van een AOS. Bij de selectie is getracht zoveel mogelijk spreiding te realiseren wat betreft schooltype, regio, schoolgrootte en schoolsituatie (beginnend / gevorderd en visie op onderzoekende school). Voorafgaand aan het onderzoek heeft de regiegroep de projectschets besproken in een landelijk overleg met rectoren van AOS-en. Elke deelnemende AOS beschikt over een onderzoekscoördinator die het onderzoek op de school coördineert en begeleidt.

Binnen elke school zijn interviews gehouden met de schoolleider, de onderzoekscoördinator, een of enkele leraren en een of twee studenten. Op één school heeft geen interview met studenten plaatsgevonden.

Onderstaand schema bevat informatie over de scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek.

Tabel 1 – Scholen die aan het onderzoek hebben deelgenomen

School	Kenmerken	AOS- verband ¹	Schooltypen	Aantal jaren AOS
CSG Jan Arentsz, Alkmaar	<ul style="list-style-type: none"> • Naasteliefde • Zorg voor natuur • Rechtvaardigheid • Onderling respect 	AONHW	Brede SG: vmbo-b – gymnasium	3
Echnaton, Almere	<ul style="list-style-type: none"> • Topsport Talentschool • Kunst en Cultuur 	AAOS	Brede SG: vmbo-b – vwo	6
Helen Parkhurst, Almere	<ul style="list-style-type: none"> • Daltononderwijs 	AAOS	Mavo, havo, vwo	6
Kaj Munk College, Hoofddorp	<ul style="list-style-type: none"> • Bèta-onderwijs • Kunst, media & cultuur • Toptalenten 	AONHW	Mavo, havo, vwo	4
Martinuscollege, Grootebroek	<ul style="list-style-type: none"> • Cultuurprofielschool • Universumschool • Sportaccentschool • Talentklas 	ROWF	Brede SG: vmbo-b – gymnasium	1

¹ AONHW: Academische Opleidingsschool Noord-Holland West; AAOS: Almeerse Academische Opleidingsschool; ROWF: Regionale Opleidingsschool West-Friesland; AcOA: Academische Opleidingsschool Amsterdam.

Montessori Lyceum Amsterdam	<ul style="list-style-type: none"> • Montessori-onderwijs 	AcOA	Mavo, havo, vwo	8
OSG West-Friesland, Hoorn	<ul style="list-style-type: none"> • Fast Lane English 	ROWF	Brede SG: vmbo-t – gymnasium	1
Spinoza Lyceum, Amsterdam	<ul style="list-style-type: none"> • Dalton • Kunst en Cultuur • Bèta-onderwijs 	AcOA	Mavo, havo, vwo	2

3.4 Instrumenten

Gekozen is voor interviews waarbij gebruik is gemaakt van de zogenaamde ‘storyline’-benadering. Met behulp van een storyline wordt terugkijkend het ‘verhaal’ van de onderzoeken ge(re)construeerd. Op basis hiervan zijn twee leidraden ontwikkeld: één voor schoolleiders en onderzoekscoördinatoren en één voor leraren en studenten. Ter voorbereiding zijn deze leidraden voorafgaand aan het interview toegestuurd.

Ter illustratie is hieronder de leidraad voor schoolleiders en onderzoekscoördinatoren opgenomen:

Interviewleidraad schoolleider en onderzoekscoördinator

Wij vragen u – zo mogelijk – twee onderzoeken als cases voor het interview te nemen. Eén onderzoek dat succesvol is geweest en één onderzoek dat minder succesvol was in het perspectief van de schoolontwikkeling. Per onderzoek verzoeken we u het volgende:

- Kort te omschrijven waarover het onderzoek ging en waarom het volgens u succesvol of juist minder succesvol was.
- Na te gaan welke gebeurtenissen in het onderzoek een belangrijke rol hebben gespeeld. Het gaat om gebeurtenissen in de voorbereiding van het onderzoek, de uitvoering van het onderzoek en de implementatie van de resultaten van het onderzoek. Het gaat met name om interventies die u (schoolleider / onderzoekscoördinator / anderen in het kader van gedeeld leiderschap) uitvoerde om ervoor te zorgen dat dit onderzoek een bijdrage leverde aan de schoolontwikkeling en/of aan een onderzoekende cultuur op uw school.
- Geef met kruisjes in onderstaand schema aan wanneer die gebeurtenis (ongeveer) plaatsvond en of de interventie positief (van matig (+1) tot zeer (+5) positief) uitpakte of juist negatief (van matig (-1) tot zeer (-5) negatief).



- In het interview vragen we u de gebeurtenissen te beschrijven en de effecten aan te geven die deze hebben gehad op het onderzoeksproces en op de onderzoeksresultaten op uw school.
- Aan het eind van het interview vragen we u aan te geven welke interventies volgens u de onderzoekende cultuur op een school bevorderen en welke interventies belemmerend werken, welke interventies bijdragen aan de inbedding van de onderzoeksresultaten in de schoolontwikkeling en welke niet. Ook vragen we u aan te geven over welke interventies u vragen of twijfels heeft.

+5			
+4			
+3			
+2			
+1			
	Vorbereiding	Uitvoering	Implementatie resultaten
-1			
-2			
-3			
-4			
-5			

Bij de voorbereiding, uitvoering en implementatie denken we onder meer aan gebeurtenissen die te maken hebben met:

Vorbereiding	Uitvoering	Implementatie resultaten
<ul style="list-style-type: none"> • Totstandkoming onderzoeksvraag • Initiatiefnemer(s) • Doel van het onderzoek • Relatie onderzoek met schoolontwikkeling • Eigenaarschap • Betrekken van anderen (discussie / bespreking in teamoverleg, enz.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliteren en stimuleren van het onderzoek • Afstemming onderzoek op schoolontwikkeling • Eigenaarschap • Betrekken van anderen (discussie / bespreking in teamoverleg, enz.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informeren van betrokkenen • Inbedden resultaten onderzoek in schoolontwikkeling • Besluitvorming over verbeteractiviteiten

Focus

- De focus van het interview ligt niet op de inhoud van het onderzoek, maar op de interventies van de schoolleiding in het onderzoek.
- De bijdrage van het onderzoek aan de schoolontwikkeling.
- De bijdrage van het onderzoek aan het bevorderen van een onderzoekende cultuur op school.

Het is niet in alle interviews mogelijk gebleken het interviewontwerp geheel volgens plan te hanteren. In de meeste gevallen zijn niet één of enkele binnen de school uitgevoerde onderzoeken het onderwerp van het interview geweest, maar is het verhaal van de ontwikkeling die de school heeft door-gemaakt als academische opleidingsschool het onderwerp van de 'story' geweest. Omdat daarbij de focus steeds heeft gelegen op de rol van de schoolleiding (schoolleider, MT en gedelegeerd leiderschap), hebben de interviews waardevolle informatie opgeleverd over de rol van de school-leiding bij het tot stand brengen en in stand houden van een onderzoeks-klimaat.

3.5 Gebruik van onderzoeksresultaten

Dit onderzoek is uitgevoerd bij academische opleidingsscholen voor voort-gezet onderwijs, omdat het ontwikkelen van een onderzoeksklimaat op deze scholen een van de kernopdrachten is. De resultaten van dit onder-zoek kunnen echter worden gebruikt door alle scholen die een school willen zijn met een onderzoeksklimaat. Deze publicatie is dan ook bedoeld voor schoolleiders van onderzoekende scholen en scholen die overwegen een onderzoekende school te worden.

4 Schoolportret CSG Jan Arentsz, Alkmaar

4.1 De school

CSG Jan Arentsz is een grote school voor gymnasium – atheneum – havo – vmbo met een vestiging in Alkmaar en een vestiging in Langedijk. Daarnaast is de school verantwoordelijk voor de sector Zorg en Welzijn van het Van der Meij College (een samenwerkingslocatie van het Willem Blaeu, het Stedelijk Dalton en CSG Jan Arentsz). CSG Jan Arentsz is een christelijke school en vindt naastenliefde, zorg voor de natuur, rechtvaardigheid en onderling respect belangrijke waarden voor het leven.

Dit portret heeft betrekking op de vmbo-vestiging. Daar heeft het onderzoek waarover het in dit portret gaat, plaatsgevonden.

Er zijn drie teams binnen de vmbo-vestiging in Alkmaar:

- vmbo-b en -k, klas 1 en 2;
- vmbo-t onderbouw;
- vmbo-t bovenbouw.

4.2 Groei naar academische opleidingsschool

CSG Jan Arentsz was opleidingsschool en is van daaruit academische opleidingsschool (AOS) geworden. Een van de consequenties van deze stap was dat er onderzoeksleraars moesten komen.

Elke vestiging zou een onderzoeksleraar leveren. Dat was erg top-down georganiseerd. De directie bedacht allerlei onderzoeken. Wij dachten dat de door ons beoogde leraar een goede onderzoeksleraar zou zijn. (Schoolleiding²)

² Vestigingsdirecteur en adjunct-directeur.

Enkele jaren geleden werd er een algemene uitnodiging via de weekberichten aan de leraren gestuurd om gebruik te maken van mogelijkheden voor het doen van extra onderzoek binnen de school.

Onderzoek leefde toen nog niet zo binnen de school. Deze uitnodiging was ooit een stap op weg naar de AOS.

Een leraar die gehoor zou geven aan de uitnodiging kreeg hiervoor vijf uur lesvermindering per week. Aangesloten werd bij het HvA-lectoraat Marco Snoek. De locatiedirecteur vond dit mooi passen bij mijn nieuwe functie. Ik had nog nooit onderzoek gedaan, maar had er zin in. De tijd die hieraan besteed kon worden was ook goed voor het vmbo.

(Onderzoeksleraar)

Na zijn benoeming had de onderzoeksleraar een overleg met een lector van de Hogeschool van Amsterdam (Marco Snoek) die pleitte voor onderzoek 'waar de school wat aan had'. De onderzoeksleraar heeft lange tijd gewerkt aan een goede onderzoeksvraag. Hij heeft een opzet gemaakt en is het jaar daarop aan de slag gegaan.

Voor de schoolleiding was de aanleiding om onderzoek te gaan uitvoeren enigszins 'onnatuurlijk'.

Vanuit de organisatie van het onderzoek zou je verwachten: er is een vraag, wie kunnen we het beste vragen om deze vraag met behulp van onderzoek te gaan beantwoorden. Nu ging het andersom: er is subsidie van buiten, wie hebben we en wat wordt de vraag. Over wat er uiteindelijk gebeurd is zijn we wel tevreden.

(Schoolleiding)

Vanaf het begin is het belangrijk gevonden dat de vestiging profijt zou hebben van het onderzoek. De vraag om meer zicht te krijgen op leerprocessen van de leerlingen was al aanwezig. Voor de schoolleiding was daarmee het belang vastgesteld om het onderzoek te gaan uitvoeren.

4.3 Organisatorische inbedding

Aanvankelijk was er geen sprake van inbedding van het doen van onderzoek in de schoolorganisatie. Eén leraar is begonnen met onderzoek en na het eerste onderzoek is er een tweede onderzoeksleraar bijgekomen. Nu is er schoolbreed een onderzoeksteam geformeerd, bestaande uit een onderzoekskoördinator, een vertegenwoordiger van het vmbo, van de onderbouw

havo/atheneum en van de bovenbouw havo/atheneum. De onderzoekscoördinator is afkomstig uit de havo/atheneum-vestiging.

Het onderzoeksteam wordt begeleid door een hoogleraar van de Vrije Universiteit (VU) en een medewerker van de Hogeschool van Amsterdam (HvA).

Vanaf het begin heeft de eerste onderzoeksleraar deelgenomen aan de kenniskring van het lectoraat van de HvA. Deze kenniskring bestaat nog steeds.

*Voor mij was het waardevol om deel uit te maken van de kenniskring van Marco Snoek.
(Onderzoeksleraar)*

4.4 Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur

De schoolleiding heeft in haar overweging om zich aan te melden voor de onderzoekssubsidie twee belangrijke voorwaarden gesteld waaraan eventueel uit te voeren onderzoek moest voldoen:

- het onderwerp van onderzoek dient te leven bij alle leraren; het moet dicht liggen bij hun dagelijks werk;
- het onderzoek dient effect te hebben voor de gehele vestiging.

*Er zijn bij andere afdelingen wel kleinere onderzoekjes. Wij willen onderzoek met effect voor de hele vestiging. Wij hebben bij onderzoek leerlingen voor ogen en daaraan gekoppeld het handelen van leraren. Het onderzoek moet te maken hebben met ons dagelijks werk. Het moet raken aan de drive van leraren. En het moet over een grotere groep gaan. Daardoor blijft het ook levend.
(Schoolleiding)*

Het onderzoeksonderwerp werd gevonden in de rol van feedback op het leerproces en de toetspraktijk. Vanaf het begin was er sprake van samenwerking tussen de onderzoeksleraar en de schoolleiding.

In de voorbereidende fase heb ik gezocht naar draagvlak voor het actieonderzoek in het (onderbouw)team vmbo. Ik heb geprobeerd verbinding te maken met wat leeft in de hoofden en harten van de teamleden. Ik deed dat samen met de coördinator van het betreffende team. In het teamoverleg wordt door leraren onvrede geuit over de studiehouding van de leerlingen. De teamleider pakt deze onvrede

op en agendeert de onvrede. Hij doet dit door het team te vragen de gewenste studiehouding van leerlingen te benoemen in concreet, waarneembaar gedrag. Dit levert een lijst op met 'beschrijvingen van concreet werk- en leergedrag'. De teamleider maakt hiervan een indeling in vier categorieën en legt deze het team voor met de vraag om de kernpunten aan te wijzen. Hij maakt gebruik van een individuele enquête. De uitkomst hiervan geeft een duidelijk beeld waar het de leraren om gaat: de hoogste score krijgen gedragsbeschrijvingen uit de categorie 'verantwoordelijkheid'. Leraren geven hiermee te kennen dat ze het erg belangrijk vinden dat leerlingen – op een manier die past bij de doelgroep – verantwoordelijkheid nemen voor hun studie. Opnieuw wordt benoemd dat de leerlingen juist op die punten tekortschieten. De teamleider stelt de vraag wat leraren moeten doen om hun leerlingen tot het gewenste gedrag te brengen.
(Bron: onderzoeksverslag)

Met dit onderzoek werden leraren aan het nadenken gezet. Er kwam een gedachtenproces op gang. Bij CSG Jan Arentz gaat onderzoek hand in hand met ontwikkelen en professionaliseren.

De onderzoeksleraar presenteerde het verschil tussen formatief en summatief toetsen. Aanwezige leraren gingen nadenken en constateerden dat ze alleen summatief toetsten. En dat dit niet goed was. De onderzoeksleraar heeft concreet uitgelegd wat hij heeft gedaan binnen het onderzoek, ook aan theorie. Dan krijgen leraren weer les: dat werd ook aangenomen en gekeken werd wat ze verder kunnen doen.
(Schoolleiding)

In zijn reflectie op het onderzoeksproces (Van Wijk, 2013) noemt de onderzoeksleraar een aantal succesbepalende factoren. Deze factoren hebben betrekking op:

- eigenaarschap; het onderzoek draagt bij aan de verbetering van de eigen lespraktijk;
- communicatie; op vele wijze communiceren over het onderzoek: presenteren, committeren, bespreken, bevragen, motiveren, helpen en overleg voeren dat een intervisiekarakter draagt;
- aandacht van de schoolleiding voor het onderzoek; concreet wordt genoemd:
 - het gegeven dat de kwaliteitsverbetering door de directie is benoemd als het speerpunt voor de komende jaren;
 - de facilitering in tijd: in de jaarplanning is tijd ingeruimd voor de pilot-bijeenkomsten;

- de nadrukkelijke steun van de directie voor deze pilot, zichtbaar gemaakt door de aanwezigheid van directieleden bij alle bijeenkomsten.

Bij de afronding van het onderzoek (dat drie jaar duurde) werd vastgesteld dat het niet klaar was. Aan het eind van het onderzoek was het nut van feedback duidelijk, maar waren er vooral vragen over: Kunnen we dat in ons onderwijs en waar lopen we tegenaan? Dit werd de volgende onderzoeksvraag waarop een antwoord werd gevonden in werken met RTTI. Met RTTI worden de vier cognitieve niveaus van leren in kaart gebracht:

R = Reproductie

T1 = Toepassingsgericht niveau 1, training

T2 = Toepassingsgericht niveau 2, transfer

I = Inzicht

Door de leraren van de drie pilotklassen zijn de onderzoeksresultaten aan elkaar gepresenteerd. De onderzoeker zocht naar een manier om dit verder in te zetten. Dus naar een concrete manier om het verder handen en voeten te geven. Toen heb ik gezegd: zullen we dit voortzetten met RTTI?

*Ook wij waren overtuigd van de theorie over feedback, maar wisten nog niet hoe die in de lespraktijk toegepast kon worden. Ieder deed dingen op een eigen manier en dat schoot alle kanten op. Daarom is gezocht naar een concept waar dit kon worden aangehangen.
(Schoolleiding)*

De onderzoeksleraren hebben een cursus gevolgd en zijn nu bezig met de implementatie. Dit jaar hebben vier extra leraren de cursus gevolgd en de school beschikt nu dus over zes gecertificeerde trainers.

De schoolleiding had een belangrijke rol in de selectie van deze leraren. Gezamenlijk werd aangegeven dat spreiding over vaksecties belangrijk was, net zoals spreiding over de drie teams. Vanuit de RTTI-opleiding was een eis dat deelnemende leraren excellente leraren moesten zijn. De opleiding bestaat uit zes trainingen van één dag. RTTI heeft meer beslag gekregen binnen de secties dan het feedbackonderzoek.

De zes getrainde RTTI-leraren zijn verdeeld over de drie teams. Ze proberen het schema van de cursus te leggen op het schema binnen de school. Ze voeren nu zelf de training uit en zijn daarbij tegen de volgende zaken aangelopen:

- Het ene team is het andere niet. Binnen vmbo 3-4 wordt gewerkt met een PTA. Deze leraren kunnen eerder in stelling worden gebracht. Omdat het om examenklassen gaat, staat het werken aan kwaliteit (en resultaten) meer voorop.

- Het gevoel dat het werken aan RTTI van bovenaf is opgelegd was voor een van de onderzoeksleraren een probleem. Binnen één team 'morrelt' het. Volgens de andere onderzoeksleraar was het probleem niet dat het was opgelegd, maar dat het veel werk is. Maar men twijfelt niet aan het nut. In dit team hebben de cursusleiders zijns inziens minder gecommuniceerd over het tijdsbeslag om dit te doen.

Wij hebben meer nadruk gelegd op het feit dat we dit als leraren leuk vinden en dat we ons niet gek laten maken door het vele werk. We nemen er twee jaar voor. Dit hebben we ook met de andere trainers besproken. We zijn in het 'morrelende' team geweest en hebben de tijdsfactor opgerekt, en dat werkt goed.
(Onderzoeksleraren)

De bijdrage van het onderzoek en de daaruit voortgekomen ontwikkel- en trainingsactiviteiten aan de schoolontwikkeling is op meerdere fronten zichtbaar.

Vanuit drie à vier bijeenkomsten RTTI zie je dat dit maakt dat het werk van leraren er weer toe doet. Er is een groei aan de gang. RTTI geeft ons een taal om te benoemen waarom dingen niet goed gaan. Het op deze wijze praten over leerlingen is aan het groeien. Voorheen werd bij problemen op een van de volgende wijzen over de leerling gesproken:

- *hij doet het niet;*
- *hij kan het niet;*
- *hij wil het niet.*

Nu wordt gekeken welke interventies mogelijk zijn. Leraren beginnen nu anders te praten. Hopelijk worden hierdoor in de toekomst rapportvergaderingen ook weer zinniger.

Ook de discussie van de bovenbouw naar de onderbouw verandert. Voorheen kregen leraren in de onderbouw vaak het verwijt dat hun toetsen te gemakkelijk waren en dus geen goed beeld gaven van de leerlingen. Nu wordt meer vanuit de RTTI-taal gesproken.

RTTI is het vliegwiel voor het stimuleren om op een andere manier naar het leerproces van leerlingen te kijken. Het is inhoudelijk een belangrijk vliegwiel om te komen tot verhoging van de professionaliteit en dus van de professionele dialoog. Door deze aanpak zal meer beklijven dan door het volgen van een 'leuke' training.

Ook dit zal moet worden vastgehouden, onderhouden en wellicht uitgebouwd. Je kunt er niet van uitgaan dat het vanzelf blijft.

Met name de fase van bestendigen zal het moeilijkst zijn. Het gaat om verankeren: cyclisch werken, enzovoort. En ook om het verhogen van het zelfinzicht van leerlingen.

(Onderzoeksleraar)

De schoolleiding is steeds geïnformeerd door de onderzoeker, is steeds aanwezig geweest bij de bijeenkomsten en heeft gaandeweg het onderzoek steeds weer beslissingen genomen die op dat moment relevant waren. En dat proces is nog steeds gaande.

De invoering van RTTI zal nog minstens twee jaar duren. Uit het gebruik van RTTI volgen ook beleidsbeslissingen. Bijvoorbeeld over de wijze waarop gesprekken met ouders en leerlingen zullen worden gevoerd. En over keuzes van leerlingen en overlegvormen, enzovoort.

(Schoolleiding)

De schoolleiding hoopt dat dit onderzoek naar feedback óók oplevert dat grip gekregen wordt op het werken in het werkplein, waarover nu veel onduidelijkheid bestaat bij leraren. Het onderzoek van nu wordt beschouwd als vliegwieltje om meer te reflecteren en meer te onderzoeken in de toekomst.

Merkbaar is nu al dat een uitspraak als 'die leerling heeft geen inzicht' niet meer wordt geaccepteerd en dat om onderbouwing wordt gevraagd. De schoolleiding stelt vragen die hier bij horen. Deze manier van werken bevalt, omdat binnen het team het gevoel ontstaat dat het belangrijk is. Door de schoolleiding is de keuze gemaakt om procesgericht te werken. Ze is alert op signalen.

Door deze ervaring zal het gemakkelijker zijn om onderzoek een plek te geven binnen de vestiging. Vmbo is niet per definitie de plek waar men verwacht dat onderzoek een stevige positie zal hebben. Dat blijkt echter wel zo te zijn. Zeer belangrijk is dat het team de drijvende kracht is.

Over het doen van onderzoek binnen de school heeft de schoolleiding van de vmbo-afdeling een uitgesproken oordeel: het moet beperkt blijven tot één onderzoek tegelijk en moet vooral praktisch worden aangepakt.

Een team kan niet meer dan één onderzoek aan. Er ligt veel op het bordje van een team. Het werd ook wel gewichtig: onderzoek wordt als 'zwaar' ervaren. Maar onderzoek hoeft niet altijd jaren te duren en van hoog niveau te zijn. Opvallend was dat er maar één reactie kwam op het subsidie-aanbod.

(Schoolleiding)

De onderzoeksleraars beschouwen onderzoek doen als een manier voor leraren om hun vakmanschap weer te hernemen en te werken aan hun professionaliteit. En de schoolleiding dient volgens de onderzoeksleraars een rol aan te nemen die daarbij past: op afstand en met oog voor gepaste verantwoordelijkheden.

In de loop der tijd zijn schoolleidingen steeds professioneler geworden. Het eigenaarschap van leraren is (misschien mede daardoor) achteruit gegaan. Leraren gedragen zich nu vaak als slachtoffer van managers in plaats van hun vakmanschap weer terug te nemen. Als leraren worden aangesproken op hun slechte kwaliteit, dan verschuilen ze zich vaak achter anderen. Leraren moeten weer eigenaar van hun vak worden. Managers moeten:

- terugtreden;
- faciliteren;
- stimuleren.

Onze locatiedirecteur doet dat goed. De schoolleiding vertrouwt ons in onze deskundigheid. En geeft ons dus ook de kansen. Wij zijn als onderzoeksleraars samen verantwoordelijk voor dit onderwerp en kunnen die verantwoordelijkheid ook nemen. Maar de locatiedirecteur houdt wel de vinger aan de pols en grijpt ook in als het niet goed gaat. Dan wordt daarover van gedachten gewisseld. Hij gaat dan niet zelf ingrijpen, niet mensen op het matje roepen of brieven sturen, maar met de verantwoordelijken spreken.

(Onderzoeksleraars)

Ook de vestigingsdirecteur geeft aan waar voor hem de prioriteiten liggen: niet zozeer in de resultaten. Het is vooral de inzet van leraren en hun gerichtheid op de verbetering van de lespraktijk die ertoe doet. Het aangrijpen van wat er leeft is belangrijk.

Het kan mij niet zoveel schelen als dingen fout gaan, maar het moet wel een proces zijn dat we met zijn allen aangaan. Onze vestiging was al langer bezig met de vraag hoe meer gedaan kon worden dan alleen te constateren dat het jammer is als een leerling een 3 als rapportcijfer heeft en dat daarmee de kous af is. Er was een goede voedingsbodem voor dit onderzoek. Later kwam er ook een opmerking over in het inspectieverslag en dat was nog een extra bevestiging dat de vestiging op deze wijze aan de slag moest gaan.

(Schoolleiding)

Inmiddels is onderzoek een belangrijk deel van het werken binnen de vestiging geworden.

Als we verder gaan met waar we nu mee bezig zijn, kan het zo zijn dat we tegen meer vragen aanlopen waarmee we iets moeten doen; waar handelingsverlegenheid ontstaat. Ook als er geen subsidie meer is, zal onderzoek doorgaan op school. We gaan steeds meer op zoek naar antwoorden op de vragen die we in de onderwijspraktijk stellen. Ook hebben we meer vertrouwen dat als we onderzoek doen, de leraren er (steeds meer) voor open staan.
(Schoolleiding)

Onderzoek draagt bij aan de gerichtheid van leraren op waar het om gaat in hun werk: de leerlingen helpen bij het zo goed mogelijk presteren.

Ik was bij binnenkomst op de vestiging verbaasd over de geringe resultaatgerichtheid die er heerste. Voor mij was de eerste doelstelling dat alle leerlingen na vier jaar hun diploma zouden halen. Niet voor alle leraren was dit vanzelfsprekend en voor sommigen zelfs een utopie. Dat was voor mij niet acceptabel.
(Schoolleiding)

De schoolleiding laat zien ook zelf steeds bezig te zijn met ontwikkelen en bij te dragen aan een professionele leercultuur.

Ook nu met de RTTI-training geeft de schoolleiding het goede voorbeeld. De locatiedirecteur volgt deze training zelf ook. Maar, hij wordt geen trainer. Juist het feit dat door leraren wordt getraind, werkt goed voor de collega's. Het is wel goed dat hij de training heeft gevolgd, omdat hij daarmee een goede voorbeeldfunctie heeft en omdat hij zo de taal van RTTI leert kennen.
(Onderzoeksleraar)

Vooraf door degenen die sterk betrokken zijn bij onderzoek wordt het belang van een onderzoekende houding uitgedragen.

De onderzoeksleraar is teamleider van de afdeling vmbo-t bovenbouw. Hij draagt de onderzoekende houding uit. Bij de andere teamleiders heeft dit niet dezelfde hoge prioriteit.
(Studenten)

De schoolleiding geeft aan tot nu toe de volgende taken te hebben vervuld ten aanzien van onderzoek:

- subsidie verwerven en op zoek gaan naar iemand die dit onderzoek goed kan uitvoeren. Als die laatste voorwaarde niet zou zijn vervuld, dan was er wellicht geen gebruik van de subsidie gemaakt;
- stimuleren van deelname van de onderzoeksleraar aan de kenniskring;
- zorgen dat de vestiging iets heeft aan het onderzoek;
- met de onderzoeksleraren spreken over vervolgonderzoek om zich daarop te oriënteren;
- terugkoppeling geven aan de onderzoeksleraren bij het maken van het onderzoeksverslag en daarbij hulp geven;
- de knoop doorhakken over welke leraren mee gaan doen met de pilot en dat mededelen;
- faciliteren: tijd in de jaarplanning inruimen en een aantal middagen organiseren;
- van bovenaf meegeven dat iedereen meedoet;
- de houding uitdragen: dit hoort bij je taak als leraar om zaken te evalueren en bespreken;
- zelf ook meedoen en daarmee aangeven dat het de schoolleiding wat doet. Niet alleen passief luisteren, maar ook actief het proces gaande houden door het stellen van vragen en dergelijke.

*De schoolleiding faciliteert de RTTI-training. Ook in de jaarplanning van de school worden middagen leeg geroosterd voor secties om te ontwikkelen. Hieraan werken is ook in de vergadertijd ingebouwd. De schoolleiding luistert naar wat er moet gebeuren. Bij het onderzoek waren de locatiedirecteur en de adjunct altijd aanwezig bij de bijeenkomsten. De locatiedirecteur heeft ook uitgesproken dat de regel is dat iedereen mee doet. Dat hielp om bijvoorbeeld deelnemers te krijgen vanuit een sectie.
(Onderzoeksleraren)*

4.5 Voorbeeldcasus: feedbackonderzoek

Dit betreft een voorbeeld van twee studenten die een bijdrage leverden aan feedbackonderzoek. Een van de studenten volgt een tweedegraads opleiding geschiedenis aan de HvA en bevindt zich nu in de eindfase van zijn studie. De andere studente heeft vorig jaar haar tweedegraads studie wiskunde afgerond en is nu leraar aan CSG Jan Arentsz.

We voerden ons eerste onderzoek drie jaar geleden uit aan deze school. We moesten een praktijkonderzoekje uitvoeren binnen de onderzoekslijn van de HvA.
(Studenten)

De onderzoeksleraar benaderde hen om een onderzoekje te doen naar het werkpleinconcept van de school. Het ging om de uitvoering van een nulmeting naar de werkhouding en het werkgedrag van de leerlingen tijdens hun werkpleintijd. Ze hebben een vragenlijst gemaakt op 30 punten en deze uitgezet bij brugklassen en tweede klassen, met extra aandacht voor de methodologische kant van het onderzoek.

Dit onderzoek kwam voort uit de klacht van het lerarenteam dat het werkgedrag van leerlingen in hun werkpleintijd niet goed was. Ze werkten vooral voor 'een stempel' en niet om iets te bereiken met het werk dat ze er uitvoerden. Tijdens het werkplein wordt in principe huiswerk gemaakt (de school is huiswerkvrij), maar soms worden ook korte 10 minuten-instructies gegeven. Tijdens de eerste jaren wordt de helft van de tijd voor een vak gebruikt om les te geven en de helft aan werkpleinwerk. In de bovenbouw is die verhouding ongeveer driekwart en een kwart.

Er zijn veel leraren die het werkplein niet goed vinden werken. Het ligt ook gevoelig dat de helft van de vaktijd naar het werkplein gaat. Anderzijds was het in de oude situatie een probleem dat leerlingen hun huiswerk vaak niet maakten.

De discussie over het werkplein leeft. Sommigen zijn er stellig tegen; anderen zijn stellig voor.

Wat de school wilde weten is wat leerlingen werkelijk hebben bereikt als ze in het werkplein hebben gewerkt.

De werkpleingesprekken zijn vaak zeer emotionele gesprekken. Laatst nog raakten de gemoederen zeer verhit. Toen is een enquête toegezegd. Later kwam de uitslag. In totaal hadden echter slechts 14 van de 57 leraren de vragenlijst ingevuld.
(Studenten)

De teamleider vmbo-t bovenbouw is de leraar die het feedbackonderzoek op de school heeft uitgevoerd. Hij geeft ook wiskunde. Hij heeft de studenten benaderd voor dit onderzoek.

Betrokkenheid van school bij het onderzoek is goed. De school kwam met onderwerpen en begeleidde het onderzoek. En dat was een uitvoerige begeleiding. De begeleider deelde veel van zijn eigen ideeën en gedachten.

(Studenten)

Na het eerste jaar is er een onderzoeksgroep gevormd en een pilot uitgevoerd. Aan de pilot lag een literatuuronderzoek ten grondslag waaruit bleek dat feedback aan leerlingen bijdraagt aan de verbetering van hun resultaten. Met een aantal leraren is een onderzoek gestart hoe die feedback voor elk vak kan worden gegeven. Er zijn toen enkele klassen / vakken gestart om hiermee aan de slag te gaan. Daar kwam niet zo veel uit. Een jaar later is opnieuw met 'een echte pilot' gestart. Er werd gepresenteerd en met elkaar gesproken.

Een aanleiding voor het onderzoek was ook de negatieve inspectiebeoordeling. Alle leraren van de drie pilotklassen moesten meedoen aan de pilot; dat was door de schoolleiding bepaald.

De onderzoeksleraar is met de HvA onderzoek gaan doen. Hij heeft vooral de proceskant beschreven en de studenten vooral de inhoudelijke (vak) kant. Iedereen was op de hoogte van het onderzoek. Sommigen deden ook met andere klassen (buiten de pilot) mee. Het werken met feedback door het gebruik van tussentijdse toetsen is bij wiskunde een manier van werken geworden. Dat komt ook omdat de onderzoeker zelf wiskunde geeft.

Voor zover ze daar zicht op hebben, menen de studenten dat het in andere secties niet meer zo leeft. Dat komt waarschijnlijk omdat het heel veel werk is. Er moeten heel veel toetsen worden gemaakt (bijvoorbeeld drie in plaats van één per hoofdstuk) en men moet veel differentiëren. Bij wiskunde is een manier bedacht om leerlingen veel zelf te laten doen.

De onderzoeksleraar heeft iedereen binnen de sectie kunnen enthousiasmeren. In andere secties waren dergelijke personen niet aanwezig en is dat minder / niet gelukt.

Voor de wiskundestudent geldt dat ze als lio volledig onderdeel is geweest van de pilot. Het is haar manier van werken geworden. Binnen de sectie wiskunde heeft ze over deze manier van werken veel contacten met collega's gehad. Over: hoe organiseer ik het. Ook over vakdidactiek. Bijvoorbeeld: hoe bespreek ik deze toetsen met leerlingen, enzovoort.

Binnen de sectie geschiedenis worden niet echte professionele gesprekken gevoerd. Er zou drie weken met het team aan een nieuw onderzoek worden gewerkt: elke dinsdagmiddag. Maar de schoolleiding roostert leraren dan weer in. Dus werkt het niet.

De RTTI-methode voor toetsing is nu het onderwerp waaraan binnen de school wordt gewerkt. Dit ligt in het verlengde van het feedbackonderzoek.

Bij wiskunde leeft het onderzoeken sterk. Ook het nieuwe RTTI. Iedereen is enthousiast en doet het 'huiswerk'. Als er niet op vrij geroosterde tijden aan kan worden gewerkt, dan zoeken de wiskundeleraren wel een ander moment waarop het kan.

We kwamen er al snel achter dat we één van de vier typen toetsen niet gebruiken.

(Studenten)

5 Schoolportret Echnaton, Almere

5.1 De school

Echnaton is een school voor vmbo-b, vmbo-k, mavo, havo en vwo en telt ± 1.100 leerlingen. Deze 1.100 leerlingen zijn ongeveer gelijkelijk verdeeld over beroepsgericht en theoriegericht onderwijs.

De beroepsgerichte poot van de school kent een onder- en bovenbouw. Er is een intersectoraal programma.

De leerlingen in havo/vwo blijven drie jaar bij elkaar in de klas. Na het derde leerjaar stromen de vwo-leerlingen door naar de bovenbouw (tweede fase) van een andere school. Veel leerlingen gaan naar Helen Parkhurst, waarmee afspraken zijn gemaakt over een doorlopende leerlijn. Vanaf augustus 2012 is Echnaton gestart met de eigen bovenbouw van het havo. Havo-leerlingen die een profiel economie & maatschappij kiezen, kunnen op Echnaton de havo afmaken.

De leerlingen in het mavo blijven vier jaar bij elkaar in de klas. Na het examen kiezen zij voor een vervolg in het havo of voor doorstroom naar het hoogste niveau van het middelbaar beroepsonderwijs.

Echnaton is een Topsport Talentschool. Op een Topsport Talentschool krijgen zowel toptalenten als aanstormende talenten de kans om hun topsport-carrière te combineren met hun schoolcarrière. Alle leerlingen in de onderbouw krijgen hetzelfde aanbod van algemeen vormende vakken. Leerlingen met belangstelling op het gebied van sport kunnen naast het 'gewone' lesprogramma kiezen uit extra sport (2 uur per week) of de Highschool (4 uur per week). Topsporters (en sporttalenten) komen in aanmerking voor topsportbegeleiding. Leerlingen die geen belangstelling hebben voor sport krijgen een uitbreiding van het programma kunst en cultuur.

Echnaton heeft een afdelingsstructuur met een herkenbare plaats voor elke afdeling binnen de school. De drie afdelingen (beroepsgericht onderbouw, beroepsgericht bovenbouw en mavo, havo en vwo (vwo alleen onderbouw)) hebben elk een eigen plek in een van de drie torens die het schoolgebouw heeft.

De school groeit nog; afgelopen jaar kwamen er 150 leerlingen meer dan het schooljaar daarvoor.

Het management van Echnaton bestaat uit een rector en een conrector en drie teamleiders (van de afdelingen beroepsgericht onderbouw, beroepsgericht bovenbouw en mavo, havo en vwo (vwo alleen onderbouw)). De rector heeft de beroepsgerichte onder- en bovenbouw in portefeuille en de conrector het MHV. De school maakt deel uit van de AAOS (Almeerse Academische Opleidingsschool).

5.2 Groei naar academische opleidingsschool

Echnaton heeft het afgelopen decennium een interessante groei naar academische opleidingsschool / school met een onderzoekende cultuur doorgemaakt. Deze groei is uitvoerig beschreven in het hoofdstuk 'Vallen en opstaan' van Kappé (2012) in de publicatie 'Afstand nemen en met andere ogen kijken' (Scheltes (red.), 2012).

Echnaton heeft altijd studenten in school gehad. In 2000 kwam er meer aandacht voor de koppeling tussen theorie en praktijk en in 2002 ontstond de Almeerse Opleidingsschool: een samenwerkingsverband tussen drie VO-scholen in Almere (Echnaton, Helen Parkhurst en De Meergronden) en de Educatieve Faculteit van de Hogeschool van Amsterdam. Binnen de Almeerse Opleidingsschool werden 'werkmeesters' geschoold (vakleraren waarvan de student het ambacht leert) en kwamen er post-hbo opgeleide 'leermeesters' met als taak de werkmeesters te ondersteunen en de studenten te coachen in hun ontwikkeling. Ook kwamen er schoolopleiders die samen met de instituutopleiders het opleiden op school aanstuurden en verder ontwikkelden.

Het samenwerkingsverband ging naast tweedegraads studenten ook steeds meer eerstegraads studenten begeleiden, waarmee ook de Interfacultaire Leraren Opleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam deel ging uitmaken van het samenwerkingsverband en de academische component zijn intrede deed. Na een aanvraag in 2005 ging de Almeerse Opleidingsschool in 2007-2008 van start als academische opleidingsschool: de Almeerse Academische Opleidingsschool (AAOS).

In de groei die Echnaton daarna doormaakte zijn de volgende fasen te onderkennen:

Fase 1 – Evaluatieonderzoek (2007-2008)

Per school binnen de AAOS werden twee leraren (na sollicitatie) in anderhalf jaar tijd opgeleid tot 'onderzoeker in de school'. Op een vaste onderzoeksdag per week werden zij geschoold en bij hun onderzoek begeleid door een professionele onderzoeker van de ILO. De schoolleiders gaven als kader:

- het onderzoek draagt het karakter van evaluatieonderzoek (de vraag of een ingreep of gebeurtenis tot veranderingen heeft geleid, staat centraal);
- het onderzoeksthema komt voort uit een vraag van de schoolleiding;
- het onderzoek mag anderhalf jaar duren.

Als onderzoeksthema werd gekozen voor de vernieuwde basisvorming en de onderzoeksgroep kreeg van de schoolleiding de opdracht om leraren te helpen hun doelen te concretiseren en deze te formuleren in waarneembaar leerlinggedrag. Ook moesten ze vaststellen of de onderwijsvernieuwing daadwerkelijk tot de gewenste gedragingen had geleid.

De opbrengst van het onderzoek was groot, maar de gedane investering bleek echter niet duurzaam te zijn: de net opgeleide onderzoeksleraren kregen een nieuwe baan of andere functie, waarmee de opgebouwde expertise snel verdween. Ook realiseerde de school zich dat de gekozen werkwijze – met ruim 130 leraren in dienst – te veel tijd zou vragen om het beoogde doel te bereiken: het stimuleren van een onderzoekende houding van alle leraren en studenten.

Echnaton ging op zoek naar een werkwijze waarmee dit doel sneller kon worden gerealiseerd.

Fase 2 – Ontwerponderzoek (2008-2009)

Gekozen werd voor ontwerponderzoek (zo genoemd in het curriculum van de ILO), waarbij de leraar (ontwerper) vaststelt of een door hem uitgewerkte oplossing voor een vraagstuk uit zijn eigen onderwijspraktijk (het ontwerp) ook daadwerkelijk het gewenste resultaat heeft opgeleverd. Echnaton startte met 14 leraren uit de twee onderbouwafdelingen die zich daarvoor hadden opgegeven. Gedurende twee uur op een vast moment per week werden deze leraren door de ILO geschoold in ontwerponderzoek (werkcolleges) en begeleid bij de uitvoering van hun onderzoek. Met het oog op borging werden tegelijkertijd enkele sleutelfiguren op de afdelingen in een apart traject opgeleid om in een latere fase, los van de ILO, het ontwerptraject in de school voort te kunnen zetten: de zogenaamde 'ontwerpplussers'.

In dit jaar werd veel geleerd door de ontwerpers; de tot dan toe gewoonlijke snelle-oplossingscultuur werd vervangen door kritisch kijken naar de eigen lespraktijk, onderzoek doen naar het werkelijke probleem en meten van de resultaten van uitgevoerde interventies. De eindconclusie was dat ontwerp-onderzoek een uitstekende werkwijze is voor leraren om zichzelf en de eigen

onderwijspraktijk te ontwikkelen en dat het bovendien iets oplevert dat in de eigen praktijk weer goed te gebruiken is.

Om de onderwijsontwikkeling een extra impuls te geven, werd op Echnaton nog een andere, nieuwe taak uitgezet: die van onderwijsontwikkelaar.

Een taak waaraan de ontwerppers werden verbonden. Hun ontwerp-onderzoek richtte zich op de vraag wat – naast tijd en samenkomst – nog meer nodig is om ontwerponderzoek tot een succes te maken. Zij kwamen tot de volgende belangrijke factoren:

- zichtbare betrokkenheid van teamleiders;
- nadrukkelijk communiceren van de visie van de school;
- zorgen voor eigenaarschap met betrekking tot de themakeuze;
- gelegenheid geven tot presentaties door leraren en daarop feedback geven;
- de samenwerking tussen leraren versterken.

Een nadeel van de gekozen werkwijze was volgens de teamleiders dat er nauwelijks nog tijd beschikbaar was om als team te werken aan afdelingsbrede ontwikkelthema's.

Fase 3 – Evaluatie- naast ontwerponderzoek (2009-2010)

Om meer tijd vrij te maken voor het werken aan afdelingsthema's werd het nieuwe ontwerptraject geconcentreerd in de periode herfstvakantie – meivakantie. Bovendien werden de ontwerpthema's meer verbonden met de 'grotere' afdelingsbrede ontwerpthema's. Deze thema's werden door de teams vastgesteld en ontwerpers konden zich aan een van de thema's verbinden en deze vervolgens in groepjes verder uitwerken in een ontwerp. In deze fase gingen alle leraren van de onderbouwafdelingen van de school deelnemen aan het ontwerptraject.

Ook het evaluatieonderzoek kwam terug en werd verbonden aan de drie stafleraren van Echnaton. Deze stafleraren (personeel, onderwijs en organisatie) ondersteunen het managementteam bij het maken van beleid.

Omdat een stafmedewerker een bredere blik heeft, spilfiguur is en eigen doelen veel sneller verbindt met schoolontwikkeling.
(Schoolleiding)

Fase 4 – Evaluatie- en ontwerponderzoek verbonden (vanaf 2010-2011)

In dit schooljaar is het onderzoek verbreed naar alle leraren; ook die van de bovenbouw beroepsgericht. De verantwoordelijkheid voor de coördinatie van het onderzoek ligt niet langer bij de schoolopleider, maar bij de teamleider van elke afdeling. De ontwerpthema's worden verbonden aan onderwerpen die op dat moment prioriteit hebben bij de afdelingen.

Zowel de conrector als de onderzoekscoördinator geven aan dat de school op enig moment een keuze moest maken tussen 'onderzoek groot' (een beperkt aantal leraren dat een relatief groot onderzoek uitvoert) en 'onderzoek klein' (alle leraren, alleen of in een kleine groep, voeren klein onderzoek uit, gericht op hun onderwijspraktijk). Gekozen is voor de laatste vorm, maar de conrector mist de groep van 'onderzoek groot' nog steeds.

5.3 Organisatorische inbedding

Op schoolniveau is voor het ontwerp onderzoek in het taakbeleid voor alle leraren 10% van de tijd ingeruimd. In eerste instantie was er sprake van vrijblijvendheid. Nu is de afspraak om onderzoek samen met andere leraren aan te pakken. Voor 80 uur kan de leraar zelf bepalen en 80 uur is beschikbaar voor samen ontwerpen.

Twee uur per week werken leraren op een vast moment volgens de ontwerpmethodiek aan een oplossing van hun eigen concerns. Dit gebeurt samen met de ILO. De leraren proberen dit onderzoek zoveel mogelijk binnen deze tijd en hun lessen voor elkaar te krijgen. Daarnaast is er op maandag afdelingstijd, die soms ook voor onderwijsontwikkeling wordt ingezet. Vooraf worden concerns geïnventariseerd. Geprobeerd wordt zoveel mogelijk groepen te maken, zodat met elkaar geleerd kan worden. Op basis van de inhoudelijke inventarisatie worden deskundigen van de ILO als inhoudelijk deskundigen en als begeleiders ingezet. Leraren ervaren deze ondersteuning als een grote meerwaarde.

De onderzoekscoördinator wordt ook gefaciliteerd. Hij en een aantal onderwijsontwikkelaars krijgen tijd om samen met de deskundigen van de ILO de ontwikkelgroepjes te begeleiden. Op de vaste momenten (twee dagen per week) begeleiden zij de ontwikkel-/ontwerpteams.

De ontwikkeltijd loopt van de herfst- tot de meivakantie. Het streven is om in die periode een succesvol ontwikkeltraject te doorlopen. De onderwerpen worden vóór de herfstvakantie vastgesteld. De beginfase is vooral gericht op het 'klein' maken van het onderwerp. Als de onderwerpen van leraren elkaar raken, wordt er samengewerkt. Soms zijn er ook grotere thema's (bijvoorbeeld mentoraat). In de meeste gevallen komt de leraar zelf met een onderwerp. Als dat niet het geval is, dan speelt de teamleider een belangrijke rol, onder meer door daarover met de leraar in gesprek te gaan binnen de gesprekkencyclus.

De teamleider bespreekt met de teamleden wat de thema's worden waarbinnen concerns worden vastgesteld en geeft zelf ook afdelingsbrede thema's.

In de besteding van de ontwikkeltijd door leraren is inmiddels een differentiatie ontstaan van relatief eenvoudig onderzoek naar complexer onderzoek:

- ontwikkelen;
- ontwerpen;
- doen van daadwerkelijk onderzoek;
- publiceren.

Leraren kunnen op deze vier niveaus actief zijn. Ondersteuning vindt plaats door de onderzoekscoördinator van de school en door de ILO.

Binnen Echnaton is het ontwerpen benoemd als leidende strategie voor de professionalisering van leraren. Door facilitering en inzet van (zowel in- als externe) expertise en het optimaliseren van essentiële randvoorwaarden heeft het ontwerpen een vaste plaats gekregen op de onderwijsontwikkelmiddagen op Echnaton. Onderwijs, ontwerpen en onderzoek vormen een elkaar versterkende drie-eenheid, een vliegwiel voor professionalisering en schoolontwikkeling. Hiermee heeft professionalisering op Echnaton een geheel ander karakter gekregen. Waar professionalisering voorheen vooral individueel (of niet) plaatsvond in de vorm van trainingen, workshops en conferenties, is er nu veel meer sprake van een koppeling met de eigen lespraktijk. De professionalisering is daarmee formeler geworden, is gebonden aan de werkplek / afdeling, is vernieuwend; heeft een langere looptijd en leraren vervullen met elkaar een actief lerende rol.

Op bovenschools niveau maken schoolleiders van alle drie de academische opleidingsscholen in Almere deel uit van de stuurgroep, waarin ook vertegenwoordigers zitten van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) en de Universiteit van Amsterdam (UvA). In dit samenwerkingsverband participeren ook vier andere scholen die geen (academische) opleidingsschool zijn. Vanuit de opleidingen hebben naast de HvA en de UvA sinds twee jaar ook Windesheim, Archimedes en de LO-opleidingen van de HvA zich bij dit samenwerkingsverband aangesloten.

De stuurgroep is groot en vertegenwoordigt dus ook veel belangen. De stuurgroep heeft al veel op poten gezet. De vier extra scholen moeten geaccrediteerd worden om opleidingsschool te worden. Om academische opleidingsschool te worden moet er meer gebeuren. Het doel van de stuurgroep was in eerste instantie het verbinden van theorie en praktijk voor studenten.

Later is daar ook de praktijkverbetering voor leraren bijgekomen. Studenten opleiden én een lerende organisatie zijn én onderzoek in school halen zijn belangrijke doelen van de stuurgroep. Door het samen te doen is de kans groter dat het blijft hangen en dat het effect heeft.

(Schoolleiding)

5.4 Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur

Echnaton beoogt een schoolcultuur te ontwikkelen waarin alle leraren en studenten vanuit een onderzoekende houding kijken naar en reflecteren op hun eigen lespraktijk. Het doel daarvan is het voortdurend verbeteren van deze lespraktijk en dus het verbeteren van het leren van leerlingen.

In de loop der jaren is gebleken dat de school zichzelf hiermee geen eenvoudige opgave heeft gesteld. Binnen de school is allereerst de vraag gesteld of het leren van leraren, op de manier waarop Echnaton dat voor ogen had, verplicht mag worden gesteld. Het antwoord van het management van de school en van de onderzoekscoördinator daarop is een volmondig 'ja'. De schoolleiding en de onderzoekscoördinator zijn zich ervan bewust dat ze bij voortdurend moeten blijven organiseren en faciliteren dat leraren op een onderzoekende wijze aan onderwijsontwikkeling doen. Ze erkennen het risico dat als ze dat niet doen een werkelijk onderzoekende houding waarschijnlijk verdwijnt. Ze stellen ook eisen. Leraren zijn vrij in hun onderwerpkeuze, maar niet in de vraag of ze wel of niet aan deze manier van professionalisering doen.

We wilden leraren op andere manieren aan het leren krijgen. Voorheen was de situatie: leraren hebben een probleem, praten erover en zoeken een oplossing. En zo steeds weer opnieuw. Volgens een bepaalde methode werken helpt leraren om een probleem vanuit verschillende invalshoeken te benaderen en vooral delen met elkaar en presenteren aan elkaar. Het meest belangrijke is dat leraren leren om hun problemen op een systematische manier aan te pakken en vooral om dat samen te doen.

(Schoolleiding)

Met deze opvatting zijn niet alle leraren het eens. Zeker niet als dit leren wordt gedefinieerd als onderzoek.

Onderzoek is een beladen term. In het begin heeft de school de fout gemaakt om te spreken over ontwerpgericht onderzoek. Dit leverde veel weerstand op. De tweede fout die de school maakte, is om de leraren eerst te vertellen hoe goed onderzoek moet worden uitgevoerd en dan aan de slag te gaan. Nu is ervoor gekozen om eerst aan de slag te gaan en dan lopende het traject te theoretiseren.
(Onderzoekscoördinator)

Gekozen is voor een strategie waarin prioriteit wordt gegeven aan het ontwikkelen van een onderzoeksattitude en pas later meer nadruk wordt gelegd op de kwaliteit van onderzoek.

De kwaliteit van het onderzoek van leraren voldoet in lang niet alle gevallen aan de academische eisen die aan onderzoek worden gesteld. De winst zit hem vooral in hoe leraren op meerdere manieren leren aankijken tegen een probleem, werkelijk op zoek zijn naar de oorzaak van dat probleem, bronnen betrekken bij de oplossing van het probleem en hun ervaringen samen delen.
(Schoolleiding)

Betrouwbaarheid, validiteit, relevantie van onderzoek zijn belangrijk. Maar eerst is het van belang veel te investeren in de mindset van leraren. Hen eraan laten wennen dat een 'onderzoekende' houding belangrijk is en werkelijk iets oplevert. Dat is belangrijker dan meteen aan methodologische eisen te voldoen. Langzaam wordt daar steeds meer naartoe gewerkt. Er is sprake van een welbewuste strategie. Veel leraren hebben in eerste instantie weinig op met onderzoek. Dat moet dus worden ontwikkeld. Het is belangrijk om daarin te investeren en het te borgen. Taal speelt hierbij een belangrijke rol. 'Onderzoek' vervangen door bijvoorbeeld 'opbrengstgericht ontwikkelen' haalt veel van de lading al weg; aan de activiteiten verandert echter niks.
(Onderzoekscoördinator)

Om deze onderzoeksattitude tot stand te brengen en hiervoor draagvlak te creëren heeft de schoolleiding gekozen voor de volgende criteria voor het organiseren van onderzoek binnen de school:

- dichtbij eigen concerns van leraren en school;
- delen en presenteren;
- expertise van buiten inschakelen;
- een trekker hebben binnen de school.

De conrector ervaart dit als essentiële voorwaarden. De onderzoekscoördinator heeft als 'trekker' alle ruimte en mogelijkheden. De teamleiders kunnen de tijd die nodig is om onderzoek binnen de school goed te organiseren volgens hem niet vrij maken. Het is van belang dat er echt ruimte is voor leren en professionaliseren. Maar ook al kiest de schoolleiding voor gedelegeerd leiderschap, de rol van de schoolleiding zelf is ook van cruciaal belang. De schoolleiding zal de leraren moeten laten zien dat ze achter de gemaakte keuzes staat, zorgt voor de essentiële voorwaarden en authentiek belang stelt in het ontwerpproces en de -resultaten.

Het werkt beter om te stimuleren en te ondersteunen dan om te straffen en negatief op te treden. Mensen werken hard en doen hun best. De leiding moet enthousiasmeren en inspireren. Dat werkt; anders gaan leraren iets anders doen. Uitgangspunt is dat iedereen goed wil werken. Een van de leraren zei "Een stok achter de deur helpt mij wel." Dezelfde leraar vroeg ook: "Wat gaan we volgend jaar doen?" Een stok achter de deur werkt, maar niet als je ermee slaat. Het gaat niet vanzelf. Voor iedereen is het klussen, uitzoeken. Je dwingt tot dieper nadenken over zaken. Dat kan door lezen, praten of iets anders.
(Leraar)

Wij zijn zoveel als mogelijk aanwezig bij de (aftrap van) presentaties om te laten zien dat we het belangrijk vinden. We stralen ook uit: zo doen we dat, zo pakken we het aan op Echnaton.
(Schoolleiding)

Het MT doet de uitspraak dat ontwerpen de leidende leerstrategie is voor leraren op een AOS. Daarom is tijd om dit te kunnen doen gereserveerd en ingeroosterd. Binnen het MT wordt met elkaar ook gecommuniceerd over hoe leraren en organisaties leren. En welke consequenties dit heeft voor hun werk. In de organisatie is echte verandering ingezet.
(Onderzoekscoördinator)

Het hebben van een trekker binnen de school is voor de schoolleiding een absolute vereiste.

Degene die dit coördineert (onderzoekscoördinator) moet het met hart en ziel doen en er tijd voor hebben. Een schoolleider zou het te veel 'tussendoor' moeten doen. Het is wel broos dat het afhangt van één persoon.
(Schoolleiding)

De schoolleiding werkt systematisch aan het borgen van de onderzoeks-attitude:

- in de gesprekkencyclus;
- door voortdurend te communiceren over missie/visie;
- binnen de studie- en conferentiedagen;
- door leraren heel veel te laten presenteren;
- door leraren veel te laten vertellen over het onderzoek.

Het praten en vertellen over onderzoek wordt door de schoolleiding als zeer belangrijk ervaren. Het wordt gezien als de natuurlijke motor om te laten zien dat iedereen zijn best doet om de onderwijspraktijk te verbeteren. Dat gebeurt onder andere jaarlijks op onze conferentiedag waarin ontwerpers van de verschillende scholen aan het woord komen. Ook collega-academische opleidingsscholen worden daarbij uitgenodigd en dat leidt inmiddels ook tot uitwisseling tussen academische opleidingsscholen. Zo wordt gewerkt aan kennisdeling. Een nieuwe term die we hebben gekoppeld aan het op deze wijze verbeteren van de onderwijspraktijk is 'opbrengstgericht ontwikkelen'. Het hoeft niet altijd een succes te zijn, maar men moet instrumenten hanteren om aan te kunnen geven: dat hadden we voor ogen en dit is het geworden.

(Onderzoekscoördinator)

Ondanks alle inspanningen van de afgelopen jaren kan op dit moment nog niet gesteld worden dat bij alle leraren een onderzoekende houding een vanzelfsprekendheid is. Dat realiseren vergt een langdurig proces, zowel gestimuleerd vanuit de school als van buiten de school.

We zijn nog niet in de situatie dat deze manier van werken echt geïnternaliseerd is. Blijven leren en reflecteren is niet wat de oudere generatie leraren vanuit de opleiding heeft meegekregen. Dat zit nu veel meer in de opleiding en zal (als het wordt gestimuleerd door de school) meer gewoon gaan worden. Het zal wel altijd gefaciliteerd moeten worden. En georganiseerd.

(Leraar)

Leraren zien steeds meer dat het werkt en dat het niet alleen maar iets is dat er bij komt; een last die niets oplevert.

(Schoolleiding)

Het is goed merkbaar dat de onderzoekscoördinator heel erg bezig is met het stimuleren van een onderzoekende houding binnen de school. Ook is merkbaar dat leraren open staan voor andere mogelijkheden. Het is niet gemakkelijk om dit van leraren te vragen omdat ze zo'n drukke dagelijkse praktijk hebben. Het vereist rustmomenten en reflectie. Opvallend is dat de focus ligt op dingen doen die bij jou passen. En daarvoor verantwoordelijkheid nemen.

Er is veel openheid voor ideeën. Dit wordt gestimuleerd. Tijdens vergaderingen worden kritische vragen gesteld. Zowel door de teamleiding als door leraren.

(Student)

Ook op het terrein van de academische kwaliteit van de onderzoeken kan nog de nodige winst worden behaald.

De onderzoekscoördinator is in de loop der jaren steeds meer vanuit de opleiding gaan overnemen. Hij is nu ook een dag per week gedetacheerd bij de ILO om daar studenten te begeleiden. Hiermee doet hij ook meer ervaring op met begeleiden van studenten. Ook vanuit de andere twee academische opleidingsscholen in Almere zal dit volgend jaar gaan gebeuren. Op de ILO begeleidt de onderzoekscoördinator (ook) studenten die niet op Echnaton stage lopen. De meerwaarde die steeds meer ontstaat, is dat de producten die de studenten maken ook door de school kunnen worden gebruikt. Het is jammer als deze producten in de la verdwijnen. Er is nu sprake van een grotere transfer van opbrengsten / producten van studenten naar het onderwijs.

De onderzoekscoördinator stimuleert mij ook om wetenschappelijke inzichten over te brengen aan leraren.

(Student)

De onderzoekscoördinator is voor twee dagen per week vrij geroosterd voor de AOS. Maar feitelijk besteedt hij veel meer tijd. Hij leert er zelf veel van; nog steeds.

Ik ben eigenlijk 30 jaar te laat in aanraking gekomen met onderzoek. Ik kijk nu heel anders naar de onderwijswerkelijkheid.

(Onderzoekscoördinator)

Onderzoek wordt binnen de school goed gefaciliteerd. Zowel in tijd als ruimte. Op de dinsdag- en donderdagmiddagen (de ontwikkeltijd voor leraren) zijn de teamleiders verplicht aanwezig.

Zij monitoren of zaken die in deze tijd aan de orde komen ook op andere momenten aandacht moeten krijgen. Tijdens deze middagen zijn ook inhoudelijke begeleiders van de ILO aanwezig, evenals de onderzoekscoördinator.

Er komt een scholingstraject voor LC-leraren om ook hen een rol te geven als begeleiders van ontwikkelgroepen.

De teamleiders koppelen hun werk nauw aan onderzoek. Ze zijn betrokken bij het onderzoek van de leraren binnen hun team en pikken daardoor zelf ook veel dingen op. Maar, er zijn ook hobbels:

- Vaak wordt begonnen met ontwikkelgroepen van 30 personen, maar door roosterwijzigingen vallen er leraren af. Het is organisatorisch een ingewikkelde kwestie om dit type problemen voor te blijven.
- De eerste keer dat leraren hiermee in aanraking komen is heel ingewikkeld. De eis dat er een meetbare uitkomst moet zijn, is moeilijk. Als het traject vaker doorlopen wordt, gaat het steeds beter.

*De leraren stellen groepjes samen op basis van concerns, maar het goed samen kunnen werken blijkt nog belangrijker te zijn dan hetzelfde concern hebben. Verbinding is heel belangrijk. Dan is tijd ook niet meer zo belangrijk, dan krijgt gedrevenheid de overhand.
(Leraar)*

Bij de implementatie van onderzoeksresultaten speelt de teamleider een grote rol. Hij moet voor borging in de breedte zorgen.

Presentatie van resultaten van de onderzoeken vindt drie keer plaats bij:

- de presentatie van het concern (voor de herfstvakantie, in de aanloop naar de onderwijsontwikkelperiode tussen herfst- en meivakantie);
- het plan van aanpak;
- de resultaten.

Delen is dus belangrijk. Borging moet samen met de teamleider plaatsvinden. Een voorbeeld hiervan is dat bij het taalonderwijs ideeën voor posters uitgewerkt werden. Deze posters zijn ook echt gerealiseerd. Een ander voorbeeld betreft de manier waarop werkstukken worden gemaakt.

Op basis van onderzoek is dat aangepast. In plaats van het geven van huiswerkopdrachten worden werkstukken nu integraal in lestijd gemaakt. Sommige zaken landen niet breed, maar worden wel door de leraar zelf gebruikt.

Op Echnaton is er sprake van gedelegeerd leiderschap. Coördinatie vindt plaats door een stafmedewerker. Vanuit de schoolleiding heeft de corrector AOS in portefeuille.

De AOS is sterk afhankelijk van een klein aantal personen (en in het bijzonder de persoon van de onderzoekskoördinator). Nu is de school bezig om meer mensen in te zetten, zodat ze minder kwetsbaar is.

Binnen de AOS worden ook workshops voor studenten georganiseerd. Studenten schrijven zich voor een aantal workshops in. Het gaat om studenten van alle zeven scholen binnen de AOS in Almere. De uitvoering van de workshops wordt verdeeld over de zeven scholen. Dit is elk jaar het geval.

Workshops worden in overleg, aansluitend op de onderwijsbehoeften van de studenten, bepaald. Leraren worden gevraagd een workshop uit te voeren. Het gaat dan om onderzoeksonderwerpen die een concern van deze leraren zijn, zodat het bij hen past. Een onderwerp opleggen werkt niet. Er kan wel gebundeld worden.

Samen met meerdere scholen werkt beter, omdat het nadenken vergt, je geest scherpt en er zijn weinig mensen die dat zonder gesprekspartner kunnen. Voor het verzorgen van de workshops worden de leraren uitgedaagd om de nieuwste ontwikkelingen en leerervaringen in de workshop te verwerken.

(Leraar)

Op school zijn verschillende zaken uitgeprobeerd. Het meest succesvol is de aanpak gebleken waarbij wordt aangesloten op de eigen concerns van de leraar. Dan blijkt het gaandeweg ook steeds beter mogelijk om ook onderzoek te verrichten naar thema's op grotere afstand van de leraar. Langzaam wordt een verschuiving zichtbaar van emotionele binding met het thema naar thema's met meer afstand. Dit heeft te maken met toenemende competenties en ervaring.

De koppeling van onderzoek met schoolontwikkeling is ook afhankelijk van de persoon van de leider.

Niet elke teamleider zit even sterk boven op de afstemming van onderzoek met de schoolontwikkeling. Vooral sinds het afgelopen jaar zijn we steeds meer gaan kijken naar data die er binnen de school zijn.

(Onderzoekskoördinator)

Koppeling aan schoolontwikkeling was er vooral bij de grote onderzoeken. De meer individuele concerns dragen daar minder aan bij. Maar als je hier werkt, committeer je je wel aan wat de school belangrijk vindt. Ontwikkeling van school en leraren is wel aan elkaar verbonden. Dat wordt bewaakt door de teamleider die de vinger aan de pols houdt. Zowel individueel (voortgangsgesprekken) als in teamverband. Centraal staat daarbij: dit is waar we naartoe willen als team en hier staan we als team. Waar moeten we ontwikkelen en wat is ieders bijdrage? De teamleider is in dit opzicht cruciaal. De onderzoekscoördinator stimuleert; teamleiders zorgen voor inhoudelijke richting.
(Leraar)

5.5 Voorbeeldcasus: onderzoek naar slechte examenresultaten

Het betreft een groot onderzoek dat met en voor de drie AAO-scholen gezamenlijk is uitgevoerd. De scholen waren niet tevreden over de examenresultaten en de oorzaken hiervan moesten worden achterhaald. Voor de drie scholen gold dat het onderzoek op verschillende onderwijstypen betrekking had. Een medewerker van de ILO leidde dit onderzoek. De conclusies zijn ook gebruikt om aanpassingen aan te brengen binnen de school.

Interventies van de schoolleiding:

- gezamenlijk met de drie AAO-scholen het thema oppakken;
- faciliteren en opleiden van leraren die betrokken waren bij het onderzoek met draagvlak van teamleiders;
- tussentijds elkaar op de hoogte gehouden;
- aan het eind van het onderzoek een grote presentatie voor alle betrokkenen van alle scholen;
- Echnaton heeft op basis van de bevindingen een verbeterplan gemaakt.

Voor dit onderzoek hebben de onderzoekers met de rectoren van de scholen om tafel gezeten. Zij hebben de opdracht voor het onderzoek geformuleerd. Dit was een belangrijke eerste interventie van de schoolleiding. Ondersteuning van de ILO was erg belangrijk. Zorg dragen voor die ondersteuning was ook een belangrijke interventie van de schoolleiding. De schoolleiding had een concern, en die moest worden vertaald in een heldere, concrete vraag. Er zijn meerdere sessies met de schoolleiding geweest om de geconcretiseerde vraag voor te leggen: Is dit het nu? Dat is bekrachtigd.

Daarna is de groep zelf aan de slag gegaan. De onderzoeksgroep was zeer enthousiast en heeft zelf de schoolleiding regelmatig op de hoogte gehouden. Aan het eind van het onderzoek zijn de resultaten aan de betrokkenen van alle drie de scholen gepresenteerd. Het was heel leuk om de resultaten van hard werken te presenteren en om iets te hebben waar leraren mee verder kunnen. Bij de presentatie is ook aangegeven wat er nog verder onderzocht moet worden.

De schoolleiding heeft het onderzoek goed gefaciliteerd.

Onderzoekers kregen uren en externe begeleiding van de ILO.

Onderzoek gaat niet vanzelf. Dat moet georganiseerd worden.

Naast tijd en ruimte moet er ook iemand zijn die het bewaakt en je 'achter de broek' zit. Dit hielp echt. Ook het aanbieden van hulp bij het doen van onderzoek.

(Leraar)

6 Schoolportret Helen Parkhurst, Almere

6.1 De school

Helen Parkhurst is een openbare daltonschool voor mavo, havo en vwo en telt ongeveer 1.900 leerlingen.

Op Helen Parkhurst wordt onderwijs gegeven in vijf afdelingen:

- Archimedes: de bèta-afdeling van de school. Binnen deze afdeling is het vak O&O (onderzoeken en ontwikkelen) belangrijk. De bovenbouwleerlingen hebben gekozen voor een bètaprofiel. In de onderbouw wordt in het leergebied mens en natuur veel aandacht besteed aan de samenhang van de bètavakken wiskunde, kennis der natuur, techniek en verzorging. De vwo-leerlingen zijn ondergebracht in technasiumklassen (en vanaf 2013-2014 ook de havo-leerlingen).
- Dante: onderbouwklassen havo/vwo (klas 1 t/m 3). Een deel van de klassen volgt het cultuurprogramma.
- Copernicus: bovenbouw havo en bovenbouw vwo. Daarnaast verzorgt deze afdeling alle lessen in de hele bovenbouw voor Nederlands, moderne vreemde talen, maatschappijleer en -wetenschappen, kunstvakken en zaakvakken zoals economie, m&o, geschiedenis en aardrijkskunde.
- Einstein: onderbouw mavo/havo (klas 1 en 2), 2-havo/vwo en bovenbouw mavo (klas 3 en 4).
- Villa Parkhurst: nevenvestiging Villa Parkhurst bestaat sinds 2001-2002 en huisvest circa 400 leerlingen: in de onderbouw klassen op alle niveaus en in de bovenbouw klassen mavo.

Alle klassen 1 tot en met 3 werken met netbooks. De school gelooft in ICT als middel om te leren.

Binnen elke afdeling zijn ± 30 leraren werkzaam.

De schoolleiding wordt gevormd door een rector en twee conrectoren die leiding geven aan de vijf afdelingsleiders en schoolbrede portefeuilles hebben.

6.2 Groei naar academische opleidingsschool

Helen Parkhurst is in 2004 begonnen met het opleiden van studenten in de school. De opzet hiervoor is door de school samen met het APS gemaakt, in samenwerking met de HvA en de ILO, vanuit natuurlijk leren.

De huidige drie academische opleidingsscholen in Almere (Echnaton, De Meergonden en Helen Parkhurst) zijn opgegaan voor accreditatie om AOS te worden en zijn vanaf schooljaar 2007-2008 als zodanig van start gegaan. De andere vier Almeerse VO-scholen van hetzelfde bestuur zijn ook aangesloten (drie als volwaardig lid en één als aspirant lid), in eerste instantie als opleidingsschool, en wellicht later ook de academische component erbij. Vooral het inbouwen van de academische component in de opleidingsschool is een zoekproces geweest. Op Helen Parkhurst is gestart met een kleine groep leraren.

In het eerste jaar is een ontwikkelgroepje, bestaande uit de leraren van het leergebied mens en natuur, afdeling Einstein, aan de slag gegaan. Dat was een leuk experiment, maar leidde niet tot verdieping en verbreding voor de school.

(Onderzoekscoördinator)

In het tweede jaar is één sectie (Nederlands) gefaciliteerd.

Zo'n 60% van de sectie was enthousiast; 40% vond het niets en heeft het ervaren als een opgelegd keurslijf.

(Onderzoekscoördinator)

Uitgangspunt voor de opzet in het derde jaar was dat de mensen het doen van onderzoek / ontwikkelwerk zouden gaan ervaren als een 'cadeautje'. Mensen werden uitgenodigd om te 'solliciteren'. Er was ruime belangstelling en de leraren die het gingen doen bleken ook eigenaar van het proces te worden. Er moesten zelfs mensen worden afgewezen.

Er is bewust gekozen voor een geleidelijk traject. Dat was nodig omdat er sprake was – en bij een deel van de leraren nog steeds – van weerstand tegen het doen van onderzoek.

Ik wilde eigenlijk zelf wel meteen 'goed' beginnen, maar de schoolleiding wilde er de tijd voor nemen. Dat is achteraf een goede keuze gebleken.

(Onderzoekscoördinator)

6.3 Organisatorische inbedding

Voor het begeleiden van studenten bestaat binnen de school een constructie waarbinnen een werkmeester en een leermeester functioneren. De werkmeester is een vakleraar die de student met name begeleidt op het gebied van vakdidactiek en pedagogiek. De leermeester is een coach die betrokken is bij het totale leerproces van de student. Beide 'meesters' werken nauw met elkaar samen en voeren bijvoorbeeld ook portfoliogesprekken met de student.

Er zijn cursussen geweest voor werkmeesters. De leermeesters hebben de post-hbo-opleiding voor coach gevolgd.

Het doen van onderzoek is op Helen Parkhurst niet gekoppeld aan een beperkte groep van onderzoeksleren. Alle leraren krijgen ontwikkeltijd waarbinnen ze onderzoek kunnen uitvoeren. Leraren met eenzelfde onderzoeksvraag vormen een ontwikkelgroep. Gestimuleerd wordt dat voor de uitvoering van de ontwikkeltijd groepjes van 3 à 4 personen worden gevormd. Slechts enkelen werken individueel. Door omstandigheden vallen er wel eens leraren af, waardoor de groep kleiner wordt en soms nog slechts uit één persoon bestaat.

De leraar-ontwikkelgroepen worden begeleid door een aantal leraren die deze taak hebben gekregen (onderwijsontwikkelaars), door afdelingsleiders, externe begeleiders van de ILO en andere externe deskundigen.

De onderzoeksleren ontvangen veel begeleiding van leraren van de ILO. De begeleiding van de groepjes wordt op basis van inhoudelijke expertise van de begeleiders verdeeld. De afdelingsleiders houden over het algemeen de vinger aan de pols opdat het ontwikkelproces goed verloopt.

De school heeft bewust gekozen voor een werkwijze waarbij alle leraren actief worden betrokken bij het stimuleren van hun onderzoekende houding. Niet iedereen is – in dit stadium – bezig met het doen van onderzoek.

Er zijn vier niveaus waarop de ontwikkelgroepjes werken:

- 1 Materiaal ontwikkelen. Dit is geen onderzoek. Op dit niveau gaat het puur om 'produceren'. Dit jaar mag dat nog; volgend jaar niet meer.
- 2 Ontwerponderzoek. Ook op dit niveau gaat het om ontwikkelen, maar het betreft een 'gedegener' variant, waarin ook literatuurstudie een plaats krijgt, evenals het analyseren van gegevens. Dat moet volgend schooljaar het minimale niveau zijn bij alle leraren.
- 3 Onderzoek doen. Dit niveau is op dit moment door maximaal 5% van de leraren bereikt.
- 4 Publiceren. Dat vindt nu nog niet plaats, maar volgend jaar zal dit voor twee leraren aan de orde zijn.

Het merendeel van de leraren vindt het plezierig om ontwikkeltijd te hebben. Het is ingebed in de vergadertijd. Een nadeel daarvan is echter dat voor andere dingen geen tijd meer is. Het is bijvoorbeeld ten koste gegaan van tijd voor de sectie.

De school bestaat uit vijf afdelingen. Drie van deze afdelingen vergaderen op donderdag en twee op dinsdag. In beide gevallen gaat het wekelijks om de twee laatste lessen.

Nu worden 13 vergaderingen (van de ongeveer 40) gebruikt voor ontwikkeltijd. Volgend jaar zullen dat er 10 zijn. In totaal is 20 uur beschikbaar. In 2012-2013 werd vanaf het begin van het schooljaar begonnen met de ontwikkelgroepen; komend jaar rondom de herfstvakantie.

Binnen de Almeerse Academische Opleidingsscholen (AAOS) werken de drie scholen samen aan het vormgeven van de academische component (en zeven scholen aan het opleiden), en dat blijkt heel veel voordelen te hebben. Er is sprake van veel overleg met en leren van elkaar.

Ik schat in dat de onderzoekende houding nu bij zo'n 30% van de leraren aanwezig is. Het is de ambitie van de schoolleiding dat dit bij veel meer leraren het geval zal zijn; liefst bij iedereen. Maar de vraag is of dat reëel is.

(Onderzoekscoördinator)

De opleidingscoördinator is inhoudelijk expert in het begeleiden van ontwikkelgroepjes en ondersteunt en stimuleert op het terrein van de AOS. Ze neemt zelf geen besluiten; dat is de taak van het MT van de school. De school heeft experts op het terrein van leerlingbegeleiding, ICT, kwaliteit; expertisecentrum (scholing) en AOS. Dit zijn leraren die op LD-niveau functioneren.

6.4 Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur

De schoolleiding faciliteert:

- de onderzoekscoördinator (± twee dagen per week);
- de leraren (twee uur ontwikkeltijd per week gedurende (nu nog) 13 weken);
- vier onderwijsontwikkelaars; dit zijn LC-leraren; van hen wordt verwacht dat ze ontwikkelteams begeleiden;
- externe begeleiding (bekostigd vanuit het gesubsidieerde budget).

Een van de sterke zaken dit jaar is de intervisiebijeenkomst met de groep onderwijsontwikkelaars. Dat zou vaker moeten worden georganiseerd.

(Onderwijsontwikkelaars)

Kernen van het werken aan de onderzoekende houding op Helen Parkhurst zijn:

- *We pakken het geleidelijk aan, zodat we mensen niet kwijtraken. Ze moeten het ontwikkelwerk ervaren als een 'cadeautje' in plaats van iets dat moet.*
- *We stimuleren in plaats van straffen.*

(Onderzoekscoördinator)

Vanaf volgend jaar zal pas ná het schrijven van het jaarlijkse plan van aanpak op zoek worden gegaan naar externe begeleiders. Pas dan is duidelijk hoe ze het best kunnen worden ingezet.

De schoolleiding is ook nauw betrokken bij de ontwikkelteams. Alle afdelingsleiders vullen hun rol op hun eigen manier in. Twee vervullen een sterk monitorende rol. De afdelingsleiders zijn altijd aanwezig bij de bijeenkomsten die worden gebruikt voor ontwikkeltijd. Onlangs is de afspraak gemaakt dat de afdelingsleiders niet alleen eindverantwoordelijk zijn en monitoren, maar ook actief groepjes gaan begeleiden.

De school vindt het van groot belang dat leraren zich professionaliseren.

De schoolleiding rekent het tot haar taak te zorgen voor:

- facilitering (ontwikkeltijd voor leraren en begeleidings- en coördinatietijd);
- ondersteuning (inhoudelijke deskundigen die een bijdrage kunnen leveren);
- koppeling van de professionalisering aan de eigen lespraktijk van de leraar;
- samenwerking.

Door ruimte te bieden aan deze vier items werkt de school aan de professionele onderzoekende houding van de mensen.

De conrectoren staan volledig achter de AOS, maar sturen op afstand.

Een van de conrectoren heeft AOS in haar portefeuille en draagt het uit.

Ze geeft leiding aan drie afdelingsleiders, waarvan er een niet overtuigd is van de waarde van ontwikkeltijd. Zij gaat hierover met hem in gesprek.

Niet in controlerende, maar in stimulerende zin. Bij de presentatie van nieuwe plannen is zij gespreksleider. De rector stuurt de andere twee afdelingsleiders aan en staat achter de keuzes die door de school zijn gemaakt.

Wij worden als onderwijsontwikkelaars structureel goed begeleid door de conrector. We worden belangrijk gemaakt binnen de school. Tussendoor ontvangen we ook feedback. Ons wordt ook om adviezen gevraagd door de schoolleiding en we krijgen een opleiding.
(Leraren / onderwijsontwikkelaars)

De rol van de afdelingsleider is nog belangrijker dan die van de (con)rectoren. Er zijn verschillen waar te nemen in de wijze waarop de afdelingsleiders hun rol vervullen.

Een van de afdelingsleiders begint de ontwikkeltijd altijd plenair. Dat zorgt voor een groepsgevoel en geeft aan dat deze tijd als belangrijk wordt ervaren door de schoolleiding. Ook is er altijd even tijd voor een korte presentatie. Deze afdelingsleider neemt een duidelijke rol.
(Onderzoekscoördinator)

Naarmate de afdelingsleider sterker betrokken is, is er sprake van een hogere motivatie. Er is dan minder sprake van 'eilandjes'. Dit zien we en blijkt ook uit een gehouden enquête. Door deze sturing zien leraren dat de schoolleiding geïnteresseerd is. Dat geldt sterk in een van de teams. En dat is juist de afdeling waar de meeste weerstand zat. In deze afdeling (gecombineerd met een andere afdeling) vindt 9 van de 10 keer een centrale start en/of afsluiting plaats. Binnen de groep laten leraren aan elkaar good practices zien. Het is duidelijk wie van de begeleiders bij elke groep langs gaat. De teamleider en onderwijsontwikkelaars stemmen samen af, elke keer als er ontwikkeltijd is. Er is ook een afdeling waar het wat losser is, waar niet zo intensief samengewerkt wordt.
(Conrector)

Dit geldt ook voor de wijze waarop de afdelingsleiders de vinger aan de pols houden dat het ontwikkelproces goed loopt.

De vinger aan de pols houden lukt bij de ene afdelingsleider beter dan bij de andere. De vraag is wanneer het meedenken is en wanneer controleren. Dit is een lastig punt. De ene afdelingsleider is meer begaan met de groepjes dan de andere. Gezamenlijk beginnen helpt ook. Als je je gezicht als begeleider of leider niet of nauwelijks laat zien, wordt het vragen om een verslag en dergelijke eerder als controle gezien. Er moet iemand betrokken zijn; dat wordt zeer gewaardeerd.
(Leraren / onderwijsontwikkelaars)

De gekozen constructie dat ontwikkelgroepjes worden begeleid door zowel afdelingsleiders als ook door collega-leraren die een begeleidende taak hebben (de onderwijsontwikkelaars) wordt niet altijd als eenvoudig ervaren.

In intervisiebijeenkomsten wordt gestooid met de vraag hoe de verhouding is tussen afdelingsleider die de groep begeleidt (met een bepaald gezag) en een collega-leraar. Als belangrijk leerpunt van de intervisiebijeenkomst wordt gezien dat het belangrijk is om niet op te treden als politieagent, maar om te kijken wat het probleem is als het niet goed loopt. Voor mij betekent dat in mijn rol als collega-begeleider dat ik het niet signaleer / rapporteer als iemand structureel afwezig is of geen bijdrage levert. Een andere collega-begeleider doet dat wel, maar alleen na overleg met de groep.

(Leraren / onderwijsontwikkelaars)

Het belang van een onderzoekende houding was en is niet voor iedereen binnen de school een uitgemaakte zaak. De discussie daarover is nog in volle gang.

Vraag is of de vrijgemaakte tijd wel oplevert wat de bedoeling is. Het gaat ook ten laste van bijvoorbeeld tijd voor de vaksectie. Maar er is wel altijd wat over te zeggen; kritiek te leveren. Naar kritiek wordt wel geluisterd. Als voorbeeld: volgend jaar zullen 10 in plaats van 13 bijeenkomsten worden gebruikt voor ontwikkelopdrachten. De vrees is wel dat het nog minder wordt en dan komt er niet uit wat er uit moet komen. Er zal dus moeten worden opgelet dat we niet in een neerwaartse spiraal terechtkomen.

(Leraren / onderwijsontwikkelaars)

Er worden ook kritische kanttekeningen geplaatst. Bijvoorbeeld of de gekozen werkwijze voor iedereen het beoogde doel oplevert of dat er meer ruimte zou moeten zijn voor variatie.

Het is wel zo dat juist de leraren die meer die bekwaam zijn de meeste successen leveren. De kernvraag is of je leraren moet verplichten om te ontwikkelen. Het hoort wel bij een AOS. Maar, het verbeteren van het eigen onderwijs kan ook op een andere manier dan zelf ontwikkelen. Een van de afdelingsleiders kwam laatst met een artikel hierover.

Een belangrijke vraag is: Wat is het onderscheid tussen (zelf)reflectie en onderzoek?

We kunnen ook veel leren van eenlingen die misschien niet passen binnen dit stramien. En niet iedereen zal de waarde inzien van deze manier van werken, ook niet op langere termijn.

(Leraren / onderwijsontwikkelaars)

Maar er is ook veel respect voor het feit dat duidelijke keuzes worden gemaakt door de schoolleiding en dat de schoolleiding nadenkt over de onderwijsontwikkeling.

De schoolleiding heeft de durf om dit neer te zetten en dat is heel goed. Er wordt dus over de ontwikkeling van de school nagedacht, het gaat niet alleen over cijfertjes. Juist gezamenlijk dingen laten ontwerpen, laat zien hoe belangrijk het samen leren gevonden wordt.

(Leraren / onderwijsontwikkelaars)

Dit neemt niet weg dat nog het nodige werk moet worden verzet om de impact van de onderzoekende houding op het toekomstig werken van de school zo groot mogelijk te laten zijn.

Er zijn leraren die ook sceptisch zijn. Het opleggen is voor hen een strop om de hals. Maar in de loop der tijd komen leraren er steeds meer achter dat het wel werkt. Bezig zijn met collega's om samen iets te maken of te onderzoeken geeft wel goede leereffecten. Maar de vraag is of het óók effect heeft op wat in de toekomst gebeurt.

Dat zal de ene keer meer het geval zijn dan de andere keer. Er zal dus een manier moeten worden gevonden om het breder te delen en er feitelijk in de toekomst iets mee te doen. Het risico is groot dat elk jaar weer opnieuw begonnen wordt, zonder dat er in de toekomst echt veel gebeurt met wat er al is gedaan.

(Leraren / onderwijsontwikkelaars)

En de schoolleiding ziet daarin voor zichzelf een rol weggelegd.

Het MT moet bewaken dat de onderzoekscomponent in het ontwikkelwerk zit. Dat is flink praten, want deze behoefte is er niet bij iedereen. Men moet inzien dat dit ook gebeurt om een betere professional te worden. Je moet er energie van krijgen. En dat gebeurt ook. Aan het begin van het werken met ontwikkeltijd moet bij iedereen helder zijn wat succesfactoren zijn (levert tijdwinst).

Dit proces vraagt een lange adem en tegelijkertijd vasthoudendheid, anders verzandt het. Inhoudelijk moet er steeds goede input zijn.
(Schoolleiding)

Maar ook binnen de schoolleiding dienen nog de nodige ontwikkelingen te worden doorgemaakt.

Binnen het MT hebben we het te weinig over hoe het werken met ontwikkeltijd binnen elke afdeling goed te laten werken. Dat lukt ook niet echt, omdat niet iedereen er voor open staat. Het is wel bijvoorbeeld de wens van de opleidingscoördinator om afdelingsleiders mee te laten ontwikkelen. Het MT spreekt wel over het inkaderen van thema's. En over het in nog grotere eenheden (dan elke afdeling) ontwikkelen, waardoor steeds meer eilandjes doorbroken worden en steeds meer samenwerking plaatsvindt tussen afdelingsleiders. Er moet sprake zijn van een samenspel. De opleidingscoördinator heeft zicht en kan coördineren, maar het motiveren van mensen moet echt van de afdelingsleider komen, want die zit het dichtst bij de mensen.
(Schoolleiding)

Ontwikkelen en onderzoeken blijkt een bijdrage te leveren aan het 'spreken van eenzelfde taal'.

In zijn algemeenheid geldt dat eerstegraders steviger in de vakinhoud staan en meer te leren hebben in de pedagogische kant. Voor tweedegraders geldt het omgekeerde. Op schoolbrede middagen is zichtbaar dat ze elkaars taal niet echt spreken. We zijn hard aan het werk om dat te veranderen.
(Schoolleiding)

In gesprek gaan met en leren van elkaar is nog niet vanzelfsprekend, maar wel in ontwikkeling.

Toen ik op deze school kwam werken, dacht ik dat het gewoon zou zijn dat leraren bij elkaar keken en leerlingen zouden bevragen. Dat was niet zo, maar dit gebeurt wel steeds meer. Er worden ook in toenemende mate leerlingenuitkomsten gehouden om ook hun input te krijgen. Het afgelopen jaar is door de school aan het dalton HP-boekje gewerkt. Daarin komen vragen aan de orde als: Wat zijn ingrediënten van een goede daltonles? Wat zie je dan? Daarnaast is de school een kijkwijzer aan het maken. De volgende stap is dan bijvoorbeeld

3 x per jaar zo'n kijkwijzer te laten invullen voor een leraar door een collega. Dit type feedback moet gewoon gaan worden.
(Schoolleiding)

De opleidingscoördinator heeft het proces van het stimuleren van een onderzoekende houding geëvalueerd met de afdelingsleiders. Zij hebben aangegeven dat ze gericht willen gaan begeleiden. Het besluit is genomen om vanaf volgend jaar vier bijeenkomsten te organiseren met de opleidingscoördinator, de vier onderwijsontwikkelaars en de vijf afdelingsleiders. Deze bijeenkomsten worden begeleid door iemand van de ILO. De eerste bijeenkomst zal vooral in het teken staan van bewustwording en het maken van afspraken over de vier niveaus (en dat niet meer kan worden gekozen voor niveau 1). Ook wordt intervisie georganiseerd, waarbinnen onder meer wordt ingegaan op vragen als: Wat te doen als leraren de ontwikkeltijd niet gebruiken zoals bedoeld? Wat is wel/niet de rol van de begeleiders? Welke fasen onderkennen we in de begeleiding? Etc.

Vorig jaar waren de betrokkenen hier nog niet aan toe, nu hebben ze er zelf om gevraagd. Ook hieruit blijkt weer eens te meer dat het een proces van geleidelijkheid en verleiding is. Dat zijn goede strategieën gebleken.
(Onderzoekscoördinator)

Een andere interventie van de schoolleiding is dat de ontwikkeldagen voor leraren volgend jaar worden afgestemd op de collegedagen van studenten. Nu hebben studenten op de dagen dat wordt ontwikkeld college en kunnen ze er niet bij zijn. Dat gaat volgend jaar veranderen.

Alle ontwikkelteams moeten hun werk presenteren. De onderzoekscoördinator ondersteunt.

Aan het eind van het schooljaar worden de presentaties georganiseerd. Dit jaar kan dat in vorm van een 'markt' of een presentatie.

Van een toekomstbestendige 'stevige' structuur is nog niet volgens iedereen sprake. Daaraan bij voortduring werken wordt van groot belang geacht. Het is een kwestie van lange adem en van vasthoudendheid.

*Er moet wel gezorgd worden dat onderzoek ingeburgerd raakt.
Er moet zichtbaar worden gemaakt dat het geen eendagsvlieg is.
Het heeft veel tijd nodig. De vraag is of de schoolleiding het geduld heeft om hierop te wachten.*

Vraag is ook of de nu nog scheve verhouding tussen kosten en baten de tijd krijgt om in balans te raken. Nu zijn de kosten (faciliteren van ontwikkeltijd, interne en externe begeleidingstijd en coördinatietijd) nog veel hoger dan de baten.

In het begin deden we veel, maar was er te weinig communicatie. Dit begint beter te worden. Vasthoudendheid is uitermate belangrijk. (Leraren / onderwijsontwikkelaars)

Als een afdelingsleider het laat liggen, is het mijn taak om daar iets mee/aan te doen. Er is echt een aantal jaren nodig om hier in te groeien en het leuk te vinden. Ieder doet dat in eigen tempo. Maatwerk leveren is dus van groot belang. En zoeken naar manieren om het steeds beter te laten verlopen. Het is stimuleren en motiveren en niet bestraffend optreden. Uitgangspunt is dat mensen van goede wil zijn. En als het niet goed loopt is er – op basis van dit uitgangspunt – dus ook iets aan de hand. Het binnenhalen van mensen die een leervraag hebben, helpt. Maar er moet ook iemand zijn om hen te helpen daar antwoord op te geven. Ook binnen de opleiding zie je verschillen in kwaliteiten van begeleiders.

(Conrector)

Gegeven de gekozen structuur, waarin alle leraren ontwikkelen / onderzoeken, is de koppeling van onderzoek aan de schoolontwikkeling een lastig punt. Wel is duidelijk dat de thema's moeten passen bij wat in het schoolplan staat. Maar de onderzoeken staan nu vooral nog ten dienste van de leraren zelf. Het delen van resultaten en informatie gebeurt nu nog op kleine schaal en incidenteel. De school is vooral ingericht en afgestemd op afdelingen en niet op secties. Bij de schoolbrede werkmiddagen is er wel veel aandacht voor de sectie. Het plan is om volgend jaar de ontwikkeltijd meer gekoppeld aan secties op de agenda te zetten. Dus afdelingsdoorsnijdend, zoals nu ook al bij de afdelingen Einstein en Villa Parkhurst het geval is.

Per jaar zijn er thema's waaruit leraren kunnen kiezen voor de ontwikkelopdracht. In principe werkt een leraar nooit alleen aan een opdracht.

Thema's worden schoolbreed afgesproken. Speerpunten zijn:

- ICT als middel in de lessen;
- verbetering van opbrengsten (het gaat met name om toetsbeleid);
- daltondidactiek;
- mentoraat.

Binnen deze thema's kunnen leraren zelf een vraag stellen. Binnen de twee afdelingen die nu samenwerken gaat het om de vakinhoud. Dat maakt de samenwerking tussen de groepen gemakkelijker (sectieniveau).

Er is een gedeelde verantwoordelijkheid. Leraren bepalen veel zelf, maar checken wel bij de schoolleiding of het nog past.

(Schoolleiding)

Studenten die vragen om een onderwerp voor onderzoek in het kader van hun profielwerkstuk krijgen in meerdere gevallen een onderwerp dat hoog op de agenda van de schoolontwikkeling staat. Zoals bijvoorbeeld de evaluatie van I-coaching die op school wordt uitgevoerd.

Wat goed is van de schoolleiding is dat ze deze evaluatie doet en er opdracht toe geeft. Ook al weten ze dat niet alles perfect loopt. Het is ook een bewuste keuze dat ik 'als olifant door de schoolporseleinkast' mag lopen. Ik kan als onafhankelijke onderzoeker met resultaten komen. Men zit ook te wachten op de onderzoeksresultaten en wil er iets mee doen. Mijn inschatting is dat de schoolleiding echt iets gaat doen met de resultaten. Ze zijn echt nieuwsgierig en ook niet bang voor de conclusies en resultaten.

(Student)

6.5 Voorbeeldcasus: toetsvragen

Een 'parel' is, volgens de onderzoekscoördinator en de leraren, een ontwikkeltraject dat is uitgevoerd door twee leraren (economie en Nederlands). De economieleraar vroeg zich af hoe het toch kon dat leerlingen steeds onvoldoendes bleven halen bij economie. Na onderzoek bleken de toetsvragen complex te zijn en wellicht niet goed te begrijpen voor de leerlingen. Een aantal leerlingen is gevraagd hardop te reageren op toetsvragen. Dit is gefilmd. Een deel van de leerlingen bleek de vragen niet te begrijpen en een ander deel van de leerlingen wel. Deze leerlingen zijn aan elkaar gekoppeld. Ook is een experiment met 'hertaalde' vragen uitgevoerd. In dit experiment zijn de vragen minder complex geformuleerd. De leerlingen die de 'hertaalde' toets deden, bleken gemiddeld 1 punt hoger te scoren. Toen deed de vraag zich voor of de toetsen anders zouden moeten worden opgesteld, met een minder complexe vraagstelling. Het antwoord hierop was ontkennend, omdat leerlingen dan de toetsen van buiten de school niet zouden begrijpen. De leerlingen zijn nu geschoold in het zelf hertalen van de toetsvragen. Met heel veel effect.

De leraren die dit onderzoek hebben uitgevoerd zijn zeer gedreven en hebben het zelf gedaan, zonder een nadrukkelijke rol van de schoolleiding. De schoolleiding laat wel zien dat ze zeer trots is; het project is in de spotlights gezet. De resultaten van dit onderzoek worden breed verspreid binnen de school.

7 Schoolportret Kaj Munk College, Hoofddorp

7.1 De school

Het Kaj Munk College is een protestants-christelijke school voor mavo/havo/vwo en telt ongeveer 1.750 leerlingen en 180 medewerkers.

De school profileert zich op bèta-onderwijs: in het mavo met het 'ambitie-programma', in het havo met technasiumklassen en in het vwo met science-klassen. Er is extra aandacht voor kunst, media en cultuur. Toptalenten in bijvoorbeeld sport en dansen krijgen speciale faciliteiten.

De schoolleiding wordt gevormd door de rector, de teamleiders en de teamleider bedrijfsvoering. De acht teams binnen de school zijn geclusterd naar onderwijstype en bouw: twee brugklasteams, één team havo/vwo 2 & 3, één bètateam (2 & 3 technasium en science), twee teams mavo 2 t/m 4, één team havo 4 & 5 en 1 team vwo 4 t/m 6.

7.2 Groei naar academische opleidingsschool

Het Kaj Munk College is in 2002 begonnen als opleidingsschool. In het startdocument van de school is aangegeven dat een belangrijke basisvoorwaarde om opleidingsschool te worden is dat de schoolleiding volmondig achter dit besluit staat. Dat was toen het geval en is nog steeds het geval.

Van scholing van leraren in het begeleiden van studenten en nieuwe leraren was op dat moment nog nauwelijks sprake. Vanuit de Vrije Universiteit (VU) werd scholing georganiseerd voor het begeleiden van nieuwe leraren.

Daarmee ontstond een pril begin van een begeleidingstructuur. Dit was de basis om de opleidingsschool op te zetten. Er is goed nagedacht over hoe dit het beste zou kunnen. Het idee was dat hoe meer schoolopleiders er zouden komen, hoe beter het zou zijn. De VU formuleerde een scholingsaanbod, maar de school wilde een leerroute formuleren vanuit haar eigen scholingsvragen.

Die leerroute was niet gemakkelijk te realiseren, maar leidde tot een leerszaam en uiteindelijk succesvol traject. Er kwam een groepje schoolopleiders dat bij elkaar kwam in intervisiebijeenkomsten.

Toen in 2009 de volgende stap werd gemaakt naar de academische opleidingsschool was voor de school het verschil tussen een opleidingsschool en een academische opleidingsschool niet zo duidelijk. Ook niet ten aanzien van de onderzoekscomponent. De grote omslag voor het Kaj Munk College is ontstaan in het vwo-team (waarvan de teamleider tevens onderzoekscoördinator is) met academisch opgeleide leraren. In 2006 is de deelname begonnen aan de Kennisgemeenschap Onderzoeksmatig Leidinggeven (onder leiding van Meta Krüger). De school had op dat moment problemen. Er was sprake van een dalend leerlingenaantal, van grote verschillen in visie en (dus ook) van verschillend handelen. Ook de inspectie oordeelde dat er sprake was van een slecht presterend vwo.

Toen is de school begonnen met het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en het maken van één gemeenschappelijk 'verhaal' met vier kernbegrippen (TRIV):

- Talentontwikkeling
- Relatie
- Invloed
- Veiligheid

TRIV staat voor de missie en visie, voor 'onze manier van doen' van de school. De onderzoeksmatige cultuur wordt gebruikt voor het verbeteren / professionaliseren van het handelen van leraren als middel om het rendement en de effecten voor de leerlingen te verbeteren.

De academische opleidingsschool wordt mede als slinger gebruikt voor het tot stand brengen van de gewenste onderzoekende cultuur.

7.3 Organisatorische inbedding

Op het Kaj Munk College is de rol van onderzoekscoördinator in één persoon verenigd met die van teamleider.

Dat is een goede combinatie gebleken, omdat het proces dan sneller gaat. Ik kan als coördinator vanuit mijn functie als teamleider zelf besluiten nemen. Uiteraard in nauw overleg met de hele schoolleiding en binnen de afgesproken grenzen.

(Teamleider / onderzoekscoördinator)

Vanuit het belang van het werken op basis van een gemeenschappelijke visie is teamontwikkeling steeds belangrijk geweest in de ontwikkeling van de school tot academische opleidingsschool en een school met een onderzoekende cultuur.

Als wordt uitgegaan van teamontwikkeling moet de teamleider ook een essentiële rol spelen in de vraag waar elk team tegenaan loopt. Dan is het ook logisch om in elk team een leraar te hebben die aanspreekpunt is voor onderzoek. En bij voorkeur een leraar die deel uitmaakt van elk desbetreffend team.
(Teamleider / onderzoekscoördinator)

Binnen het Kaj Munk College functioneren acht onderzoeksleren die ieder verbonden zijn aan een van de acht teams.

Wij:

- *begeleiden studenten bij hun praktijkonderzoek vanuit de opleiding;*
- *doen zelf (beperkt) onderzoek;*
- *maken deel uit van het onderzoeksteam;*
- *zijn ambassadeur op het terrein van het bevorderen van de onderzoekende cultuur op school;*
- *maken onderdeel uit van de verschillende teams op de school en ondersteunen de teamleider op het terrein van onderzoek.*

(Onderzoeksleren)

Binnen elk team is de onderzoeksleraar het aanspreekpunt voor de teamleider en de teamleden op het terrein van onderzoek. Hoewel het geen harde eis is, zijn alle onderzoeksleren wetenschappelijk opgeleid (eerstegraders). Onderwijsgericht onderzoek wordt gezien als specifiek werk, verschillend van het type onderzoek dat wordt uitgevoerd binnen de vakinhouden.

Binnen de school is strategisch gekeken wie het beste betrokken konden worden als onderzoeksleraar. Het is begonnen in het vwo-team, met als teamleider de aanjager en coördinator van de academische opleidingsschool, en heeft zich verder uitgebreid naar de andere teams. Elk team heeft nu een onderzoeksleraar als aanspreekpunt of een onderzoeksleraar in het team.

(Onderzoeksleren)

7.4 Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur

In het visietraject dat de school heeft doorlopen, is met alle personeelsleden besproken hoe de school een warm en duidelijk onderwijsklimaat kon gaan realiseren.

De huidige teamstructuur is vanuit de gezamenlijk geformuleerde visie tot stand gekomen: een structuur die dicht bij de leerling is georganiseerd. Voortdurend is gevraagd en bij voortdoring wordt nog steeds gevraagd hoe iedereen erover denkt.

Aan het eind van het visietraject is door de schoolleiding de volgende vraag aan iedereen voorgelegd: Wij willen het zo gaan doen en vragen jullie na te gaan welke blunder we begaan als we het zo doen. Daar kwamen geen meldingen van blunders op en dus zijn we het zo gaan doen. Deze expliciete vraag aan het eind van het traject was een goede interventie van de schoolleider en is essentieel voor het verkrijgen van draagvlak.
(Teamleider / onderzoekscoördinator)

De beslissingen die de teamleider / onderzoekscoördinator neemt, toetst hij steeds aan deze visie.

Steeds als mensen aan mij toestemming vragen om iets te gaan doen, stel ik de wedervraag: Draagt het bij aan onze collectieve ambitie? Als het antwoord daarop 'ja' is, dan is ook mijn antwoord op de vraag: Ja. Over regels spreken we op dezelfde wijze, waardoor ze soms wel en soms niet gevolgd zullen worden.
(Teamleider / onderzoekscoördinator)

Binnen het MT is er sprake van een gedeelde visie op hoe een onderzoekende school werkt. Dit begint steeds meer en sterker post te vatten.

Wij willen als MT niet dat leraren steeds harder gaan werken, maar juist dat ze door kennis van zaken hun werk anders gaan inrichten. Hiervoor is geduld nodig. De collectieve ambitie van de school wordt bij voortdoring aan iedereen verteld. Maar iedere persoon heeft tijd nodig om deze ambitie te doorleven. Wij zijn er als MT van overtuigd dat als leraren beter weten wat/hoe ze hun werk doen, ze veel meer tijd krijgen voor persoonlijke ontwikkeling.
(Teamleider / onderzoekscoördinator)

Het MT is gedeeld verantwoordelijk voor alles, ook al is er sprake van een verdeling van taken.

Het is vanuit de schoolleiding steeds een zoektocht naar balans tussen sturing en autonomie.

De vuistregel is: we zijn strak in het proces en ruim in het product. Er is veel aandacht voor communiceren en de procesroute is strak geregeld, maar ten aanzien van het 'hoe' is er veel vrijheid en vertrouwen in competenties en autonomie.
(Teamleider / onderzoekscoördinator)

Het vinden van balans tussen sturing / van bovenaf aanzwengelen en van onderop werken is een fragiele zoektocht. Het bovenbouwteam vwo heeft onder leiding van de teamleider / onderzoekscoördinator al grote stappen gezet. Zijn bevlogenheid, de ontwikkeling van verschillende gezamenlijke aanpakken van problemen en zijn stelselmatige en onderzoeksmatige benadering van problemen hebben hier een grote bijdrage aan geleverd. Toch zijn er ook binnen zijn team nog steeds sommigen die de hakken in het zand zetten. Maar door zijn sturing is er sprake van een groeiende onderzoeksmentaliteit.
(Onderzoeksleraren)

Vanuit de schoolleiding wordt steeds geappelleerd aan het reflecterend vermogen van de leraren. Dit is de drijfveer van de teamleider / onderzoekscoördinator.

Voorbeelden van de wijze waarop de teamleider 'stuurt' zijn:

- *Steeds vragen stellen over: Waar werken dingen wel en niet goed? En waarom?*
- *In beoordelings- en functioneringsgesprekken mensen steeds uitnodigen om onderzoek te gaan doen. Stimuleren om in gesprek te gaan met leerlingen en collega's. Om hun beelden te onderzoeken en daarmee terug te komen.*
- *Niet bestraffend optreden.*

(Onderzoeksleraren)

Onderzoeksvragen moeten naar de mening van de schoolleiding van onderop komen en niet van bovenaf worden opgelegd.

Ik heb er vertrouwen in dat veranderingen in gedrag en werkwijze van medewerkers worden bereikt door op deze wijze te handelen. Zeer belangrijk is elkaar vertrouwen te geven en een onzekerheidstolerantie toe te staan. De valkuil van het loslaten echter is het loszingen van de mensen binnen het team. Dit voorkom ik door heel veel gesprekken te voeren. Dat kan, omdat er slechts een beperkt aantal teamvergaderingen is. De vergaderingen worden naast een kort agendapunt met 'regeldingetjes' gebruikt om te praten over ontwikkelzaken. In deze vergaderingen worden ook onderzoeksresultaten gepresenteerd. Op dit moment gebeurt dat voornamelijk in het bètateam en in het bovenbouwteam vwo. Bij de andere teams wordt dit langzaam opgestart.

(Teamleider / onderzoekscoördinator)

Het tot stand brengen van een onderzoekende schoolcultuur heeft tijd nodig. Dat is geen probleem, maar het is wel belangrijk om vasthoudend te zijn in het werken aan deze cultuur.

Processen als dit hebben tijd nodig. Die kun je niet afdwingen. Jaren geleden was de standaard reactie nog: ik ben leraar en geen onderzoeker. Dat verdwijnt steeds meer. We willen dat leerlingen een onderzoekende houding hebben en leraren moeten dat dus ook hebben. We willen dat leerlingen zich ontwikkelen en dus verwachten we dat ook van leraren. De schoolleiding vraagt niet aan een leraar óf deze zich gaat ontwikkelen, maar hoe.

(Teamleider / onderzoekscoördinator)

In brede zin is het Kaj Munk College nog geen onderzoekende school. In bepaalde geledingen is er sprake van 'kritisch meedenken'. Er is een proces gaande op school. We zijn beginnend, maar willen dat ook zijn. We moeten niet met olifantspoten door de porseleinkast gaan lopen. We houden in de gaten dat we voortgang maken, maar letten op dat het proces niet wordt gefrustreerd. Ervaringen uit het verleden hebben geleerd dat ervoor gewaakt moet worden dat er een groot gat is tussen wat op managementniveau gebeurt en wordt beweerd en wat er werkelijk in de praktijk gebeurt.

(Onderzoeksleraren)

Van de zeven toenmalige opleiders (toen de school nog een opleidings-school was) hebben er inmiddels vier de tweejarige opleiding voor supervisie gedaan. Ook het MT zelf besteedt veel tijd aan professionele ontwikkeling. Het MT heeft per jaar zes gezamenlijke scholingsdagen.

Meerdere MT-leden volgen opleidingen, onder andere de Management Drives opleiding.

Collega's die een masteropleiding volgen, maken ook deel uit van de groep onderzoeksleren.

Een aantal leraren moet nog wennen aan het idee dat onderzoek bijdraagt aan de verdere ontwikkeling. Het zijn kritische meedenkers. Dit noopt tot het maken van strategische keuzes en tot de keuze voor een proces van geleidelijkheid.

De onderzoekscoördinator creëert een onderzoekende cultuur zonder het zo te benoemen. Er zijn leraren die geen onderzoek willen doen. Zij zeggen leraar te zijn en als taak hebben hun methode goed te doorlopen met de leerlingen. Zij zijn er niet om onderzoek te doen. Het begin ligt bij de teamleider / onderzoekscoördinator en nu langzaam is er groei te zien bij andere teamleiders. Sommigen gaan nog te snel van probleem naar oplossing; zij zijn nog niet echt bekend met het gebruik van onderzoek.

(Onderzoeksleren)

Binnen de school wordt gewerkt aan een verdere professionalisering van de onderzoeksvaardigheden van de onderzoeksleren. Hiervoor wordt een opleidingsdag georganiseerd.

Per onderzoeksleraar is 100 uur op jaarbasis vrijgemaakt. Niet (primair) om zelf onderzoek te doen, maar vooral om onderzoek te begeleiden. Zowel de coördinator als de onderzoeksleren vinden het belangrijk dat binnen de teams door alle teamleden wordt nagaan op welke thema's onderzoek van belang is en niet dat de onderzoeksleren de onderzoeksvragen stellen.

De vrij geroosterde tijd is niet bedoeld om zelf onderzoek te doen, maar wel om onderzoek te begeleiden. Maar misschien is het goed als de onderzoeksleren ook zelf onderzoek gaan doen, zodat langlopend onderzoek mogelijk is waaraan studenten deelbijdragen leveren.

(Teamleider / onderzoekscoördinator)

Lijnen van de onderzoeksleren naar de onderzoekscoördinator worden kort gehouden.

De bedoeling is dat de onderzoeksvragen van alle teams in de toekomst worden 'gebundeld' in één document, dat te zijner tijd uitmondt in een

onderzoeksagenda. Met dat document zal de school ook naar de opleidingen gaan en op basis daarvan studenten werven. En dit steeds vanuit het perspectief / de vraag: Zijn we een onderzoekende school en volgen we onze visie nog (warm / duidelijk onderwijsklimaat)?

Het streven van de schoolleiding is om over twee jaar een heldere onderzoeksagenda te hebben, gebaseerd op vragen van de teams. Alle betrokkenen omarmen dit plan.

De onderzoeksbehoefte zouden vooral uit de teams moeten komen, maar er zijn nog veel slagen nodig om dit concreet te maken. Er wordt wel over gesproken, maar dit agendapunt wordt te gemakkelijk overgeheveld naar een volgend teamoverleg. Het zou mooi zijn als er per team een onderzoeksagenda ligt en dat er langer lopende onderzoeken zouden zijn op school waaraan studenten deelbijdragen kunnen leveren.
(Studenten)

Binnen de school is er veel oog voor de proceskant van het realiseren van een onderzoekende cultuur. Daardoor dreigt het implementeren van onderzoeksresultaten minder aandacht te krijgen.

In het algemeen zijn we redelijk goed in staat onderzoek aan te zwengelen, maar zijn we nog te weinig succesvol in delen van informatie en het tot stand brengen van effecten. Ook de groep onderzoeksleraren is nog in ontwikkeling. Een belangrijke stap is dat de groep onderzoeksleraren regelmatig bij elkaar komt om te leren en ontwikkelen. Dit gebeurt onder leiding van iemand vanuit de opleiding. Nu is er vooral behoefte aan het delen van successen met anderen. Als je het goed gedeeld kunt krijgen, levert het meer op. Dit wordt de volgende (natuurlijke) stap in onze ontwikkeling. Het is hard nodig dat er een behoefte / urgentiebeleving gaat ontstaan. Anders kun je sturen wat je wilt, maar dan gebeurt het niet. De gevaarkant van procesdenken is wel dat dingen blijven hangen en niet de vervolgstappen krijgen die nodig zijn.
(Onderzoeksleraren)

Een knelpunt op de school is nog het afmaken van onderzoek. Soms blijven onderzoeken liggen.
(Teamleider / onderzoekscoördinator)

Resultaten worden niet schoolbreed geïmplementeerd.

Dit werkt zo niet: 'dat is blauwdrukdenken'. Het gaat erom dat mensen ieder voor zich nagaan hoe het voor hem/haar werkt. Leraren passen zelf hun manier van toetsen aan. Dat is niet voor iedereen hetzelfde. Ook niet iedereen volgt hetzelfde tempo. De kern van de onderzoekende school is het ontwikkelen van mensen in/op eigen tempo, tijd en manier. Ik stimuleer leraren feedback te vragen en dingen uit te proberen op een manier die voor hen werkt. Ik wil zaken niet te strak organiseren, omdat er dan minder ruimte is voor mensen.
(Teamleider / onderzoekscoördinator)

7.5 Voorbeeldcasus: gebruik van toetsen

Het onderzoek kwam voort uit de vraag: Waar lopen we als vwo-team tegenaan bij toetsen? Vroeger had de school een toetsweek. Die is afgeschaft omdat de druk voor leerlingen erg groot was. Toen is er een toetsperiode van twee weken gekomen met als effect dat de druk net zo groot was, maar dan gedurende twee weken in plaats van één week. Ook een verdere spreiding leidde alleen maar tot nog meer druk. Studenten kwamen toen op het idee om een onderzoek naar toetsen te doen om beter en nauwkeuriger in beeld te brengen wat er aan de hand was.

In eerste instantie had de onderzoeksvraag betrekking op een brainstorm over toetsen: welke toetsen zijn er, wat zijn de voor- en nadelen van de verschillende typen toetsen, enzovoort. In tweede instantie (onder begeleiding van de onderzoekscoördinator en de onderzoeksleraar) was de vraag meer gericht op het kijken binnen teams wat men doet met toetsen en wat men ermee wil bereiken. Gaat het (alleen) om toetsen van kennis of heeft het ook een functie in het leerproces?

Onderzocht is hoe leerlingen en leraren denken over mogelijke functies van toetsen en wat dat betekent voor het gebruik van toetsen in de praktijk, en of zich een discrepantie voordoet tussen wat men wil met toetsen en wat men doet in de praktijk. De onderzoekscoördinator is nauw betrokken geweest bij dit onderzoek.

De onderzoeksresultaten zijn gepresenteerd aan het team. Interessant is dat door dit onderzoek duidelijk is geworden voor het team dat niet iedereen op dezelfde wijze kijkt naar het onderwijs. Door dit onderzoek is gebleken dat de teamleden meer fundamentele gesprekken willen hebben met elkaar.

Alleen al het feit dat onderzoek is gedaan, doet dus al iets. Leraren stelden zichzelf de vraag hoe ze tegen onderwijs aankijken. Dit is ook gevoed door de vele gesprekken die de teamleider heeft gevoerd met teamleden. Hij gaf suggesties als: Ga eens nadenken over hoe je toetsen wilt gebruiken. Ook verifieerde hij bij collega's wat ze bedoelden en stelde hij kritische vragen als: Heb ik goed gehoord dat dit is gezegd in de discussies? En hoe denken we eigenlijk over kennis? Is die objectief of subjectief? Bestaat kennis pas als het deel is geworden van jezelf? Door veel van dit soort gesprekken te voeren is er geleidelijk aan een andere denkwijze over toetsen gaan ontstaan. Dit onderzoek heeft hieraan bijgedragen en vervolgstappen worden gezet.

8 Schoolportret Martinuscollege, Grootebroek

8.1 De school

Het Martinuscollege is een brede scholengemeenschap met vmbo-b, vmbo-k, mavo, havo, atheneum en gymnasium. De school telt ongeveer 2.200 leerlingen.

Leerlingen van het Martinuscollege kunnen kiezen uit vier stromen: sport, expressie, techniek/exact en global. In de brugklas gaan de leerlingen twee uur per week aan de slag met hun passie. Het Martinuscollege is een:

- cultuurprofiel school: de cultuurprofiel scholen in Nederland zijn verenigd in een landelijk netwerk dat gericht is op verbetering van de kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs door onderlinge samenwerking, 'critical friends' en visitatie;
- universum school: deze scholen nemen deel aan het Universumprogramma, bedoeld om het bèta-onderwijs te stimuleren en meer leerlingen te laten kiezen voor een studie in techniek of exacte wetenschap;
- sportaccent school: het Martinuscollege is medeoprichter van het Landelijke Sportaccent Netwerk Nederland. Dit netwerk, waarvan inmiddels tientallen scholen in Nederland lid zijn, is gericht op verbetering van de kwaliteit van het sportonderwijs door onderlinge samenwerking.

Voor (hoog)begaafde en cognitief talentvolle leerlingen uit de groepen 7 en 8 van diverse basisscholen uit de omgeving heeft het Martinuscollege een Talentklas. Het programma van de Talentklas bevat een verrijkend en verdiepend aanbod voor extra uitdaging.

Het management van de school bestaat uit de algemeen directeur (CvB) en twee sectordirecteuren. Onder de twee sectordirecteuren ressorteren respectievelijk vijf (vmbo) en zes (m/h/a/g) teams die elk een teamleider hebben. Een van de sectordirecteuren heeft de AOS in portefeuille.

Binnen de stuurgroep (die begonnen is met de opleidingsschool) ontstond behoefte aan verdieping en verbreding, dus aan een onderzoekende houding. De AOS past daar goed bij.
(Sectordirecteur)

8.2 Groei naar academische opleidingsschool

Het Martinuscollege maakt al ruim zes jaar deel uit van de Regionale Opleidingsschool West-Friesland (ROWF). De ROWF is een samenwerkingsverband tussen vijf VO-scholen met in totaal 13 locaties, samen met de Universiteit van Amsterdam, de Vrije Universiteit, de Hogeschool van Amsterdam en InHolland. De opleidingen van alle studenten op de scholen binnen de ROWF zijn vertegenwoordigd, met uitzondering van de Lerarenopleiding in Leeuwarden. In maart 2012 heeft de ROWF goedkeuring gekregen om academische opleidingsschool te worden.

De algemeen directeur is voorzitter van de stuurgroep van de ROWF. Deze heeft een beleidsvoorbereidende en afstemmende taak.

8.3 Organisatorische inbedding

De school is in schooljaar 2012-2013 begonnen met het inbouwen van de AOS in de schoolstructuur, met name in de teamstructuur.

Alle studenten worden toegevoegd aan een van de elf teams en hebben daar hun thuisbasis voor de stage. Elk team heeft formatie om een dag per week een student in te huren op het functieniveau 'assistent onderwijs'.

Binnen een van de teams coördineert de student het rekenonderwijs. Andere teams zien dat, krijgen ook belangstelling en zien mogelijkheden. De student moet een inhoudelijke taak krijgen die een bijdrage levert aan zijn of haar ontwikkeling. Niet alle teams maken al gebruik van deze mogelijkheid een student in te huren.
(Sectordirecteur)

Er is voor gekozen om bij de stageopdrachten van studenten aan te sluiten bij het reguliere programma van de universiteiten en dit te matchen met wat er leeft aan behoeften in de school.

Het gaat hierbij om:

- vakontwikkeling;
- onderwijsontwikkeling;
- zorg (bijvoorbeeld special educational needs);
- begeleiden.

De wensen van secties en teams op deze terreinen zijn geïnventariseerd. Nu is de school aan het kijken welke gehonoreerd kunnen worden omdat ze ook moeten aansluiten bij het reguliere programma van de universiteiten.

(Sectordirecteur)

Twee leraren zijn in 2012 gestart met de opleiding Professioneel meesterschap. Over de rol die zij na (en wellicht tijdens) hun opleiding gaan vervullen, bestaat nog wat onduidelijkheid. In de documenten van de ROWF vinden zij daarover uitspraken, maar hun schoolleiding heeft nog niet precies kunnen aangeven wat dit betekent voor de situatie op het Martinuscollege.

We vinden het jammer dat er nog niets aan de studie gekoppeld kan worden door de school. Dat is een gemiste kans.

(Onderzoeksleraren in opleiding)

Een derde leraar is in 2013 begonnen aan de studie Academisch meesterschap. Zij is tevens onderzoekscoördinator.

Binnen het Martinuscollege zijn de voornemens over de structuur die zal worden gekozen om onderzoek binnen de school een plek te geven vooral op managementniveau onderwerp van gesprek. Bij degenen die hierbij een rol gaan vervullen (de onderzoekscoördinator en de onderzoeksleraren) heerst nog onduidelijkheid.

8.4 Ontwikkeling van een onderzoekscultuur

De sectordirecteur met de AOS in portefeuille is voortrekker van de ROWF en heeft op regionaal niveau veel werk verzet. De brede implementatie binnen de eigen school staat nog in de kinderschoenen.

Ideeën, kennis en plannen over de ontwikkeling van een onderzoeksklimaat op school worden langzaam breder binnen de school besproken en uitgewerkt. De nieuwe sectordirecteur heeft de voortrekkersrol met

betrekking tot onderzoek binnen de school overgenomen van de vertrekkende sectordirecteur.

Wel moet er nog het nodige werk worden verzet om de basis te leggen voor een onderzoeksklimaat op de school. Het gaat hierbij onder meer om:

- faciliteren van de onderzoekscoördinator en de onderzoeksleraren in opleiding;
- creëren van een heldere structuur van onderzoek binnen de school: wie daar welke rol in vervult en onder welke voorwaarden;
- creëren van draagvlak voor onderzoek bij de leraren van de school;
- creëren van draagvlak voor onderzoek bij het management van de school.

Voor de onderzoekscoördinator is er nog geen duidelijk omschreven rol. Noch op het niveau van de ROWF, noch op schoolniveau. Zij gaat zelf haar rol invullen.

Het doel is om dit jaar een aantal onderzoeksplannen op te stellen waar studenten bij aan kunnen haken. Ik zie het als mijn taak om onderzoeksvragen van de school in te brengen. In eerste instantie ben ik naar alle teamleiders en sectordirecteuren gegaan en heb hen gevraagd naar ideeën voor onderzoek.

De kernvraag was: Welke behoeftes zijn er? Ik hoop zicht te krijgen op behoeftes per team en van de hele school. Door in te gaan op bestaande behoeftes veronderstel ik dat er draagvlak zal zijn.

(Onderzoekscoördinator)

Voor zowel de onderzoekscoördinator als de onderzoeksleraren is het een zorgpunt dat er onvoldoende facilitaire regelingen zijn getroffen. Zij zijn bereid te investeren, maar kunnen niet alles in hun eigen tijd doen.

Je zult in je manier van werken in moeten bouwen dat je steeds vragen stelt. Dat moet gewoonte worden. Je moet tijd nemen om stil te staan bij vragen. Zowel het ontwikkelen van een onderzoekende houding van leraren als de koppeling van onderzoek aan de schoolontwikkeling is nog in een pril stadium. Daar is tijd voor nodig.

(Sectordirecteur)

Sectordirecteuren en teamleiders hebben vooral globale vragen, zoals bijvoorbeeld 'mentoraatsproblemen'. Secties zijn enthousiast, maar komen met geen enkele vraag. Ze zijn niet toe aan onderzoek; hebben daar geen behoefte aan. Ik weet niet hoe dit kan worden opgelost.

(Onderzoekscoördinator)

9 Schoolportret Montessori Lyceum Amsterdam (MLA)

9.1 De school

Het Montessori Lyceum Amsterdam (MLA) is de oudste montessorischool voor voortgezet onderwijs ter wereld. De school is in 1930 opgericht door ouders die hun kinderen na de montessori lagere school ook montessori voortgezet onderwijs wilden laten volgen. De school begon destijds met 12 à 13 leerlingen; anno 2013 telt de school 1.670 leerlingen.

De school werkt volgens montessoriprincipes, zoals: 'help het me zelf te doen', verantwoordelijkheid nemen, een eigen planning maken en zelf keuzes maken. De school is enorm gegroeid en populair bij de ouders van de leerlingen.

De school is groot en gekozen is voor kleinschaligheid binnen grootschaligheid. Het MLA bestaat uit acht deelscholen (één mavo, vier havo/vwo-onderbouw en drie havo/vwo-bovenbouw). De drie h/v-bovenbouwdeelscholen zijn (nu nog) ingedeeld op basis van de profielen. Elke deelschool heeft een 'kleine' schoolleider en een eigen plek in het gebouw.

9.2 Groei naar academische opleidingsschool

Als traditionele vernieuwingsschool is het MLA altijd al bezig geweest met onderzoek. Dat is tegelijkertijd de kwaliteitsborging van de school. Vanaf het begin is de school ook betrokken geweest bij het opleiden van studenten. In 2005-2006 nam het MLA deel aan een dieptepilot³. Onderzoek is als nieuwe dimensie bij het opleiden van studenten gekomen en wordt geacht het opleiden te versterken en te verbeteren.

³ Deelname aan de OCW-subsidieregeling 'Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008'

Daarnaast had de school de behoefte aan een herijking van het montessori-onderwijs. Met alle externe invloeden en ontwikkelingen was de vraag of het mogelijk was het onderwijs nog op dezelfde wijze vorm te geven. Voor de nieuwe schoolleider werd deze herijking een belangrijk doel van de dieptepilot. De dieptepilot was voor hem een middel om tot onderwijsinnovatie te komen. De school had daarvoor al drie proefteams in het leven geroepen die de basis legden voor deze onderwijsinnovatie.

Alle drie de proefteams zijn een week de hei op gestuurd om te bespreken hoe zij de toekomst van de school zagen. Halverwege de week kwamen de schoolleiders erbij. De bevindingen van de proefteams zijn op school gepresenteerd, soms op ludieke wijze. Vooral de interactie met elkaar maakte het bruisend en energiek. Elk team bestond uit ongeveer 10 leraren. De schoolleiding had de groepen 'slim' samengesteld: ook de 'luizen in de pels' zijn gevraagd er deel van uit te maken en dat bleek erg goed te werken.

(Onderzoeksleraren)

Daarna is een waarderend onderzoek uitgevoerd op de school: onderzoek met behulp waarvan de succesfactoren van het MLA in kaart zijn gebracht. Dit was een goede voorzet om onderzoek in te zetten voor de schoolontwikkeling.

Na deze aanloop heeft de schoolleiding een bewuste keuze gemaakt voor het inzetten van een beperkt aantal leraren (aanvankelijk negen) die ieder één dag per week onderzoek konden uitvoeren. Er is gekozen voor een beperkt aantal leraren om de beschikbare tijd niet te versnipperen. Leraren konden solliciteren om onderzoek te gaan doen. Uit de proefteams en het waarderend onderzoek waren al drie thema's naar voren gekomen:

- leerlingbegeleiding;
- thematische samenwerking tussen vakken;
- activerende (montessori)didactiek.

Dit werden de drie thema's voor de drie onderzoeksteams. De thema's kwamen dus uit de school zelf.

De drie teams gingen afzonderlijk, maar ook samen aan de slag, gesteund door de schoolleider.

Destijds werd nog niet gesproken over onderzoeksteams, maar over innovatieteams en innovatieleraren. De leraren waren afkomstig uit alle geledingen van de school (zoals ook bij de proefteams het geval was).

(Onderzoeksleraren)

9.3 Organisatorische inbedding

Het MLA heeft een coördinator opleiding en onderzoek.

Ik ben sinds het begin van dit schooljaar coördinator opleiding en onderzoek. Dit jaar staat vooral in het teken van inwerken. De twee jaren hieraan voorafgaand heb ik de academische master Professioneel meesterschap gedaan en afgerond. Ik werk al lang op het MLA. Mijn rol is tot nu toe beperkt. De onderzoekersleraren worden begeleid door een senior onderzoekster van de ILO. De onderzoeksonderwerpen komen van de onderzoekersleraren, maar komen wel tot stand in overleg met de schoolleiding.
(Coördinator opleiding en onderzoek)

Momenteel is er nog één onderzoeksteam dat uit drie leraren bestaat.

De terugloop van het aantal groepen (van drie naar één) en aantal leraren (van negen naar drie) heeft financiële oorzaken. Wat vast staat, is dat het team nog twee jaar kan onderzoeken. Daarna is het ongewis. Tussentijds hebben de laatste jaren geen wisselingen meer plaatsgevonden in de bezetting van het onderzoeksteam. De school heeft gekozen voor continuïteit. Wat daarbij een rol speelt, is dat de schoolleider steeds meer is gaan inzien dat onderzoek iets teweeg kan brengen op school en dan is het belang van een goede kwaliteit van onderzoek groot.
(Onderzoekersleraren)

Onderzoek is ingebed in de studiedagen van het MLA. In totaal zijn er vier schoolontwikkeldagen (de zogenaamde 'SOND') per jaar.

Er worden op vele wijzen presentaties van het onderzoek gegeven. Negen van de tien keer verzorgen wij een deel van de studiedag. Deze dagen worden ook gebruikt om data te verzamelen, bijvoorbeeld met behulp van de socratische gesprekstechniek.
(Onderzoekersleraren)

Naast aandacht tijdens de schoolontwikkeldagen wordt er ook aandacht besteed aan onderzoek tijdens teamvergaderingen, in het schoolontwikkelingsplan en in het schoolplan.

De onderzoekersleraren begeleiden het onderzoek van studenten (profielproduct) dat in het verlengde ligt van een schoolbreed onderzoeks-

onderwerp of onderzoek dat een deelonderzoek vormt van hun eigen schoolbrede onderzoek. Vakgericht onderzoek wordt begeleid door de opleidingsleraar van de betreffende sectie. Onderwijskundig onderzoek wordt begeleid door het opleidingsinstituut. De onderzoeksleren voeren ook zelf onderzoek uit.

Naast de organisatie op schoolniveau speelt de school ook een rol in de bovenschoolse organisatie van onderzoek. De school participeert in de AcOA (Academische Opleidingsschool Amsterdam).

*Ik speel vooral een rol in het AcOA-verband. Ik neem deel aan het overleg met de scholen en de opleidingsinstituten. Ik heb vooral een administratieve taak en een taak in het bij elkaar brengen van mensen. Op termijn moet mijn rol meer kwalitatief van aard worden. In AcOA-verband is er een stuurgroep waarin schoolleiders, coördinatoren en opleidingen participeren. Op het MLA is er ook nog een schoolopleider die zorgt voor plaatsing van studenten en dergelijke. Schoolleiders spreken met elkaar over wat er speelt op de scholen. Als er iets speelt in termen van onderzoek tref ik de nodige maatregelen op school. Ik woon de stuurgroepvergaderingen bij en ook andere overleggen. Ik 'communiceer veel heen en weer'.
(Coördinator opleiding en onderzoek)*

9.4 Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur

De schoolleiding⁴ neemt de volgende taken op zich bij de organisatie van onderzoek:

- substantieel financieren: één dag per week per onderzoeksleraar en één dag per week voor de onderzoekskoördinator, opleidingsleraren en schoolopleider;
- de leraren running mates geven, want dat leidt tot teamwork en teamonderzoek;

*Individuele onderzoekers zijn eenzaam en voeren onderzoek vooral voor zichzelf uit. Dat voorkomen we door leraren running mates te geven.
(Schoolleiding)*

⁴ Het interview heeft plaatsgevonden met de conrector onderwijs.

- vertrouwen geven;
- een goede basis leggen voor de onderzoeksonderwerpen; dit bottom-up doen, zodat het onderwerpen zijn van de school en niet van de schoolleiding;

Dit geeft tevens legitimering: het is 'ons' (leraren) onderzoek en niet 'hun' (schoolleiding) onderzoek. Het tot stand brengen van dit gedeelde gevoel is de allerbelangrijkste taak van de schoolleider. Het moet 'ons' onderzoek zijn waarvan de resultaten belangrijk zijn voor 'ons'.

(Schoolleiding)

- samenwerken met andere scholen en instituten; dit geeft een groter verband en zicht op andere onderzoeken;
- zorg dragen voor onderzoeksbegeleiding. De ILO heeft een grote rol gespeeld. De tweedegraads studenten zijn er ook betrokken bij geraakt; ook zij moeten onderzoek doen;
- studenten doen altijd onderzoek in het verlengde van schoolonderzoek of een klein onderzoek dat antwoord geeft op een vraag van de school of vanuit de opleiding. Het kan ook (als dat de wens van een sectie is) een onderzoek zijn op een bepaald vakgebied. Daarmee wordt het onderzoekspotentieel van de school (nu nog drie leraren) ook uitgebreid;
- vooral in het begin veel investeren door aanwezig te zijn bij de overleggen van de groep, enzovoort;

Nu ben ik minder betrokken dan in het begin en dat is logisch, omdat het nu min of meer is geïnstitutionaliseerd. Ik laat steeds meer los, maar vraag wel om producten. Aan die producten besteed ik veel aandacht en ik spreek daarover ook waardering uit.

(Schoolleiding)

- ondersteunen en richting geven;

Dit zijn twee zaken die de schoolleider moet doen. De schoolleider moet onderzoek zeer serieus nemen. Ondersteuning kan ook zijn: onderzoeksleren te hulp schieten bij 'obstructie' van het middenkader als zij niet de nodige medewerking verlenen aan onderzoek.

(Schoolleiding)

- bij elk groot onderzoek zorgen voor een vertaling naar beleid.

Ook de schoolleider moet leren te werken langs de mogelijke ontwikkelingslijnen die uit onderzoek voortkomen. Je kunt dus niet meer met een 'vluggertje' beleid maken zonder onderbouwing door onderzoek.

(Schoolleiding)

De onderzoeksleraren en schoolleiding overleggen samen over de onderzoeksonderwerpen.

Wij zijn zeer tevreden met de rol van de schoolleiding. We waarderen het dat het onderzoek niet top-down plaatsvindt. Een wens die we nog hebben, is dat we de gehele dag per week, die we krijgen voor onderzoek, gezamenlijk worden uitgeroosterd. Nu zijn we gezamenlijk een halve dag uit geroosterd en dat leidt tot versnippering en het gevaar van minder efficiënt besteden van de tweede halve dag.

(Onderzoeksleraren)

Omdat het MLA heeft gekozen voor een beperkte groep onderzoeksleraren werkt het niet expliciet aan het stimuleren van een onderzoekende houding bij alle leraren. Maar, er wordt wel gerekend op een spin-off. De schoolleiding vertrouwt erop dat de onderzoekende houding vanzelf ontstaat, doordat het baseren van beleid op onderzoek cultuur wordt en er veel aandacht voor is tijdens de studiedagen. De trits onderzoek – schoolontwikkeldagen – beleidsontwikkeling is geïnstitutionaliseerd.

Een effect is dat er weer over onderwijs wordt gesproken in de lerarenkamer. Een aantal ex-onderzoeksleraren is nog op school aanwezig. Zij dragen de onderzoekende houding ook uit.

(Schoolleiding)

Een effect van de presentaties en workshops over het onderzoek is dat leraren er meer met elkaar over gaan praten. Collega-leraren vragen ons ook specifieke dingen. Het heeft ons een positie gegeven.

(Onderzoeksleraren)

Leraren zijn niet gewend om onderzoek uit te voeren. Ze moeten weer geschoold worden.

Het is kostelijk om die leerprocessen te zien. Leraren zijn niet (meer) gewend om kritiek te krijgen. Onderzoek is een vak. Niet iedereen is in staat goed onderzoek te doen.

(Schoolleiding)

Bij niet-onderzoeksleraren wordt gestimuleerd dat ze kritisch naar de eigen lespraktijk kijken. Elke leraar moet een vakleerplan maken, waarin wordt beargumenteerd wat wel/niet gedaan wordt en waarom. Daar kunnen vele methodieken voor worden gebruikt, zoals bijvoorbeeld de 'didactiek dokters', waarin tekortkomingen van lesmaterialen worden opgespoord en 'gerepareerd'.

Grofweg ingeschat heeft zo'n 50% van de leraren een onderzoekende houding, zit 30% daar tegenaan en is 20% van de leraren 'lesboer'. Die willen geen onderzoek en vinden het te veel werk. Fulltime leraren (1 fte lesgevende taken) kun je niet veel meer belasten dan 10-15%. Die tijd is nodig voor schoolontwikkelingen en overleggen en dergelijke; dan is er geen speelruimte meer voor andere zaken als onderzoek. Als schoolleider zijn 'uitstekende' en 'belazerd slechte' leraren geen punt van zorg. Het gaat juist om de middelmatige leraren waar je de vinger niet goed op kunt leggen. Vaak spelen vele factoren een rol.

Uitgaande van de leercurve van leraren (Van de Grift) is die vijf à zes jaar stijgend en wordt deze daarna vlak. Als je dat kunt doorbreken, dan bereik je veel. Bij de niet verder doorgroeiende leraren zie je ook dat ze hun 'ambacht' niet echt goed beheersen.
(Schoolleiding)

Er is op het MLA sprake van een interessante samenspraak tussen onderzoek en beleidsontwikkeling.

Als schoolleider word je ook geconfronteerd met onderzoeksresultaten die je niet welgevallig zijn.
(Schoolleiding)

Deze samenspraak tussen onderzoek en beleidsontwikkeling maakt het onderzoek kwalitatief sterker en de legitimatie van het beleid wordt daardoor ook groter.

Gegevens van onderzoeken (van leraren én studenten) zijn soms zo interessant dat er beleid op wordt afgestemd.
(Coördinator opleiding en onderzoek)

Er is altijd een range van onderzoeken die kunnen vallen binnen schoolontwikkeling.

Dat maakt een keuzevrijheid van onderwerpen voor de onderzoeksleraars mogelijk. Als ze een onderwerp kunnen kiezen dat hen past, geeft dat ook een groter rendement.
(Schoolleiding)

In eerste instantie hebben we aan de schoolleiding gevraagd of wij onafhankelijk zijn of moeten uitvoeren wat de schoolleiding wil. Gaandeweg zijn we steeds meer zelf de onderzoeksonderwerpen gaan bepalen, maar wel altijd in goed overleg met de schoolleiding.
(Onderzoeksleraars)

Onderzoeksbegeleiding wordt gegeven vanuit de ILO als partner in de AOS. Nu wordt één dag onderzoeksbegeleiding betaald uit subsidiegelden. De MLA is zeer tevreden over de begeleiding die de ILO hierin biedt.

Het onderzoek van nu op het MLA is objectiever dan wat de werkgroepen voorheen deden. De resultaten van het onderzoek zijn ook in sterkere mate bindend dan vroeger.

Als beleid wordt gemaakt, wordt vaak de vraag gesteld of dat 'wel is onderzocht'. Er kunnen ook resultaten zijn die de leraar niet welgevallig zijn. Maar je kunt laten zien dat deze resultaten de enige juiste conclusies zijn die uit het onderzoek kunnen worden getrokken. Je presenteert de data en niet het beleid dat daaruit voortkomt. Het werkt zo naar twee kanten: de schoolleider en de leraren. En dat is mooi, want dan kom je allebei weer aan dezelfde kant uit.
(Schoolleiding)

De conrector onderwijs (met de AOS in portefeuille) en de rector praten samen over inpassing van het onderzoek in de schoolontwikkeling.

Koppeling van onderzoek met schoolontwikkeling is op het MLA veel meer een speerpunt dan het stimuleren van een onderzoekende houding bij alle leraren. De school wil wel onderzoeken, maar niet zozeer een onderzoekende school zijn. Dat was veel meer het geval in de tijd van de innovatieteams.
(Onderzoeksleraars)

9.5 Voorbeeldcasussen: leerlingbegeleiding / schoolwerktijd

Leerlingbegeleiding

Een van de voormalige onderzoeksgroepen is drie jaar lang bezig geweest met een onderzoek op het terrein van leerlingbegeleiding. Daaruit voortvloeiend is later ook een onderzoek gedaan naar 'lastige jongens'. Leraren konden een onderwerp aanmelden en dit leefde. In dat onderzoek zijn drie jongens twee jaar lang gevolgd. Er zijn portretten gemaakt en er is een cursus opgezet hoe met 'lastige jongens' om te gaan. Bij de bepaling van dit onderzoeksonderwerp was de schoolleiding op natuurlijke wijze betrokken, omdat de schoolleider altijd deelnam aan het overleg.

De onderzoeksgroep heeft op vele manieren back up gekregen van de schoolleiding. Zo maakte de schoolleiding zelf na het onderzoek, waarin de drie jongens werden gevolgd, een mooi boekje met portretten van deze jongens.

Ook hebben nog evaluaties plaatsgevonden naar aanleiding van het 'lastige jongens'-onderzoek. Door een aantal lio's is geëvalueerd welke effecten de cursus heeft gehad, die speciaal naar aanleiding van dit onderzoek is ontwikkeld. De onderzoeksgroep heeft ook zelf geëvalueerd met behulp van learner reports (maar vond dit moeilijk).

Het jaar daarop is echt geëvalueerd en zijn de effecten in kaart gebracht. Lio's hebben toen ook interviews gehouden met jongens die in- en uitstroomden. Het was een zeer relevant onderwerp en het onderzoek is als positief ervaren door alle leraren.

Schoolwerktijd

Daarna kwam het onderzoek naar de 'zesjes-cultuur' / schoolwerktijd. De onderzoeksleraren deden het voorstel voor dit onderzoek aan de schoolleiding. De schoolleiding had ook zelf onderzoeksonderwerpen ingebracht. Uiteindelijk is gekozen voor het onderwerp dat de onderzoeksleraren hebben ingebracht. De schoolleiding stond achter deze keuze. Na presentatie van de onderzoeksresultaten was de schoolleiding er in nog sterkere mate van overtuigd dat het een goede keuze was.

Aanleiding voor de onderzoeksvraag was de breed geconstateerde 'zesjes-cultuur' van de leerlingen. De leerlingen investeren minimaal in leren en vinden het voldoende als ze een 6 halen voor een proefwerk of examen.

Over deze vraag en de formulering van een concrete onderzoeksvraag is door de onderzoeksgroep verschillende keren met de schoolleiding van gedachten gewisseld. Daarna is een grootscheepse enquête afgenomen. Op een schoolontwikkel-dag is de enquête aan de leraren aangeboden en via de mentoren bij de leerlingen afgenomen. Het idee was om te 'spiegelen': dezelfde vragen voorleggen aan de leraren en de leerlingen. Het formuleren van de onderzoeksvraag nam veel tijd in beslag. Hetzelfde geldt voor het ontwikkelen van de vragenlijst. De proefvragenlijst is – op hun verzoek – uitgezet bij de schoolleiding. De leiding heeft de vragenlijst ingevuld en gereflecteerd. Op basis van die reflectie is een aantal vragen anders geformuleerd. De schoolleiding vond het geen enkel probleem om de vragenlijst op een schoolontwikkel-dag uit te zetten. Medewerking hiervoor is altijd groot bij de schoolleiding.

Bij de afronding van onderzoeken maakt de schoolleiding vaak een mooie publicatie die aan iedereen wordt gegeven. Ze laten dan ook altijd blijken trots op het onderzoek te zijn.
(Onderzoeksleraren)

De resultaten van het onderzoek zijn gepresenteerd op een schoolontwikkel-dag. Dat gebeurde plenair, in de vorm van een toneelstukje. Meerdere collega's gaven aan het jammer te vinden dat de schoolontwikkel-dag daarna aan andere onderwerpen was gewijd; ze hadden het er graag uitgebreider met elkaar over gehad.

Ook voor de schoolleiding was het duidelijk dat er verder iets mee moest gebeuren. Dat werd de opstap naar het werktijdenonderzoek. Dit raakt meer aan beleid dan het eerdere onderzoek (dat vooral de lespraktijk van alle leraren raakt).
(Onderzoeksleraren)

10 Schoolportret OSG West-Friesland, Hoorn

10.1 De school

OSG West-Friesland is een brede scholengemeenschap van vmbo-t (mavo) tot gymnasium. Ongeveer 1.400 leerlingen krijgen onderwijs in een mooi historisch gebouw uit begin 1900 en in een moderner gebouw (1980) aan de overkant van de straat. Enkele jaren geleden is de school explosief gegroeid. Deze groei neemt nu af en de nieuwbouw van de school zal zich richten op ± 1.500 leerlingen.

De groei van de school had te maken met het aanbod van 'Fast Lane English' (versterkt Engels). FLE is facultatief en kan gevolgd worden op alle niveaus. Dat gebeurt in de TOP-uren (keuzewerktijd), twee uur per week. Na het tweede jaar doet elke leerling een test om te beoordelen of hij/zij in jaar 3 met FLE verder kan. Dit gaf een grote aantrekkingskracht.

Het management van de school bestaat uit een locatiedirecteur en vijf afdelingsleiders. Een van de afdelingsleiders heeft de AOS in haar portefeuille. Er zijn afdelingen en secties. De school werkt vanuit het model van eigenaren. Binnen dit model zijn relevante aandachtsgebieden te onderscheiden en elk aandachtsgebied is gekoppeld aan een 'MT-eigenaar' en een 'leraar-eigenaar' (doorgaans een LD-leraar). De onderscheiden aandachtsgebieden zijn: planmatig werken / RTTI, ICT in onderwijs, differentiatie / determinatie, talentontwikkeling / hoogbegaafdheid / excellentiebeleid, LOB, gymnasium, profilering van de OSG als kunst- en cultuurschool, onderzoek, taal- en rekenbeleid en ontwikkeling bèta.

10.2 Groei naar academische opleidingsschool

Het worden van een AOS was een vervolg op het traject van de Regionale Opleidingsschool West-Friesland (ROWF). De ROWF heeft voor de opleidingsschool in 2009 het predicaat 'excellent erkende opleidingsschool'

gekregen van het ministerie van OCW. Vorig jaar is een voorstel ingediend om AOS te worden. Dit is goedgekeurd.

Eerst was de AOS gekoppeld aan het eerstegraads gebied; daar is het begonnen. Nu wordt ook het vmbo betrokken. Vorig jaar is de school vooral randvoorwaardelijk en organisatorisch bezig geweest. De uitvoering van onderzoek heeft tot nu toe alleen plaatsgevonden door studenten; in de nabije toekomst zullen ook leraren onderzoek uitvoeren.

We willen studenten een plaats in de school en in de sectie geven. De bedoeling is dat de onderzoeken die ze doen voortkomen uit de vragen die er in school leven.
(Schoolleiding⁵)

Alle scholen binnen de ROWF hebben een inspanningsverplichting om studenten te plaatsen.

We hebben een omslag gemaakt van 'wat moeten we voor studenten doen' naar 'wat kunnen zij voor ons betekenen'.
(Schoolleiding)

In het locatieplan 2013-2016 wordt een expliciete koppeling gemaakt met onderzoek. Begeleiding van de student kan in principe door elke leraar gebeuren. Het idee is om ± 20 leraren te hebben die als werkbegeleider voor de student kunnen optreden. Dit kunnen ook leraren buiten de eigen sectie zijn. Deze 20 leraren zijn er al op school. Daarnaast denkt de school aan een onderzoekstechnische ondersteuning door een beperkt aantal onderzoeksleraren.

De behoefte aan gekwalificeerd onderzoek was groot. Onderzoek doen is niet iedereen gegeven. We wilden dat binnen de school opzetten.
(Schoolleiding)

10.3 Organisatorische inbedding

Onderzoek is een van de aandachtsgebieden die er zijn op school. De school heeft een onderzoekskoördinator; een functie waarop gesolliciteerd kon worden.

⁵ Het interview met de schoolleiding heeft plaatsgevonden met de locatiedirecteur en de tamleider die MT-eigenaar is van het aandachtsgebied onderzoek.

Ik heb op het aandachtsgebied onderzoek gesolliciteerd en ben begonnen als onderzoeksleraar om op school de zaken doelmatiger op te zetten. Daarna kwam ook de AOS. Tot nu toe zijn er vooral voorbereidingen getroffen. Dit jaar is ermee begonnen, maar veel werk verkeert nog in een voorbereidende fase.
(Onderzoekscoördinator)

In het plan van aanpak AOS OSG West-Friesland wordt de rol van de coördinator als volgt omschreven:

De onderzoekscoördinator is verantwoordelijk voor de organisatie en de planning van onderzoek op school, waar-onder werkzaamheden als:

- jaarplanning, samenstellen onderzoeksagenda, inventariseren en vertalen onderzoeksvragen;
- koppelen onderzoeksleraar / student / onderzoekseigenaar;
- bovenschoolse afstemming met ROWF, AOS, hogescholen en universiteiten;
- overleg onderzoeksgroep organiseren;
- verantwoording, verslaglegging, evaluatie.

Ik probeer binnen de thema's van de school onderzoeksvragen te ontwikkelen en te prioriteren. Vervolgens faciliteren en studenten erbij zoeken. Mijn plan is om zelf begeleider van onderzoekers te worden. Misschien ook intervisiebijeenkomsten organiseren met aandacht voor vragen zoals: Hoe begeleid je studenten? Ik wil ook contact onderhouden met opleidingsinstituten. Niet elke opleiding heeft dezelfde opzet en structuur.
(Onderzoekscoördinator)

De organisatie van de AOS is nog in ontwikkeling. Op dit moment zijn nog geen onderzoeksleraren benoemd. De bedoeling is dat er onderzoeksleraren zullen worden aangesteld en de verwachting is dat dit niet eerder dan vanaf schooljaar 2014-2015 zal gebeuren. Twee leraren zijn hiervoor in opleiding; zij volgen momenteel de hbo-opleiding Professioneel meesterschap en voeren in dat kader ook onderzoek uit op school. De rol van onderzoeksleraar is in het plan van aanpak als volgt omschreven: 'De onderzoeksleraar voert zelfstandig onderzoek uit en is verantwoordelijk voor de inhoudelijke begeleiding van onderzoek uitgevoerd door studenten'. Volgens hetzelfde plan van aanpak is elke onderzoeksleraar gekwalificeerd voor het uitvoeren en begeleiden van praktijkonderzoek (bijvoorbeeld via de opleiding Professioneel meesterschap of Academisch meesterschap, promotie-onderzoek, enzovoort.

De studenten van de hogeschool zullen begeleid worden door onderzoeksleraren met een hbo-master; de studenten van de universiteit zullen begeleid worden door leraren met een onderwijskundige onderzoeksmaster of promotie.

De functie van onderzoeksleraren is ook afbakenen en inkaderen van onderzoek; zorgen dat goede vragen worden gesteld. En misschien ook zelf onderzoek doen. In informele kring is al uitgesproken dat dit de ideale situatie is.

(Onderzoeksleraren i.o.)

Vervolgens moet binnen de geschetste structuur nog helderheid komen over:

- op welke plek onderzoeksvragen terechtkomen;
- wie precies welke begeleiding gaat bieden;
- een meer precieze uitlijning van verantwoordelijkheden.

Op OSG West-Friesland zijn het opleidingsteam en het onderzoeksteam momenteel (nog) ineen geschoven. Belangrijke punten worden in dit team besproken. Het team komt één keer per zes weken bij elkaar. Opleiding en onderzoek zijn nu nog bij elkaar, omdat het in beide gevallen om studenten gaat. De afdelingsleider met de AOS in portefeuille is een belangrijke ingang naar het management voor de onderzoekscoördinator.

De kern van het onderzoeks- en opleidingsteam bestaat uit vier personen: de afdelingsdirecteur, de afdelingsleider (met onderzoek en opleiding in portefeuille), de onderzoekscoördinator en de schoolopleider (deze werft de studenten). Zo nodig wordt het team aangevuld met de verantwoordelijke persoon voor nieuw aangesteld personeel en soms ook met de onderzoeksleraren in opleiding en de leraren die bezig zijn met een promotieonderzoek. Het team voert de regie: Wat willen we en hoe zetten we dat uit?

10.4 Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur

Zoals eerder aangegeven is binnen de school eigenaarschap een belangrijk kernbegrip. De school werkt vanuit het model van eigenaren, waarbij elk aandachtsgebied gekoppeld is aan een MT-eigenaar en een leraar-eigenaar.

Eigenaarschap betekent ook verantwoordelijkheid nemen voor zaken. De verantwoordelijkheid wordt dus lager in de organisatie gelegd, maar de schoolleiding vindt het wel belangrijk om te monitoren. We leren met elkaar.

(Schoolleiding)

In termen van leiderschap wordt op de school ook voor het doen van onderzoek het model van eigenaren gehanteerd. Onderzoek wordt voor een 'eigenaar' uitgevoerd: een afdelingsleider. In de persoon van deze afdelingsleider is de schoolleiding vanaf het begin betrokken en denkt vanaf het begin ook al goed na over het gebruik van de resultaten van het onderzoek van de onderzoekersleraren en de studenten. De onderzoekscoördinator heeft samen met de verantwoordelijke afdelingsleider een notitie over onderzoek op school geschreven. De locatiedirecteur heeft hierover zijn commitment uitgesproken.

Er zijn vijf afdelingsleiders en daar moet nog wel een slag gewonnen worden. Men is niet altijd 'in' voor nieuwe dingen. De meerwaarde zal moeten worden bewezen. Over hoe dit te bereiken, is nog te weinig in detail gesproken. We weten wel wat we willen bereiken, maar hoe is nog niet helemaal duidelijk.

(Onderzoekscoördinator)

De schoolleiding ziet voor zichzelf de volgende taken/rollen weggelegd:

- vormgeven eigenaarschap;
- zelfstandigheid bevorderen;
- faciliteren;
- stimuleren.

De onderzoekscoördinator geeft aan het van wezenlijk belang te vinden dat de schoolleiding 100% achter onderzoek op school staat.

De schoolleiding moet waarde hechten aan onderzoek en iets met de resultaten doen. Dit is heel lastig, want er gebeurt steeds veel op school waarvoor aandacht nodig is. Ik wil bij het MT goed de vinger aan de pols houden.

(Onderzoekscoördinator)

Verder hecht de coördinator er veel waarde aan dat onderzoek dat wordt uitgevoerd kwalitatief goed is. De juiste vraag stellen en de beantwoording goed aanpakken is daarbij cruciaal.

Een belangrijke strategie van de schoolleiding is het leggen van een sterk verband tussen onderzoek en de op school bestaande aandachtsgebieden. Onderzoeksthema's en aandachtsgebieden zullen naar verwachting grotendeels overeen gaan komen.

Uiteindelijk zullen aandachtsgebieden en onderzoek steeds meer in elkaar worden geschoven. Dus eigenaren van de aandachtsgebieden moeten onderzoeksminded zijn. En dat zijn ze ook. Ze zijn zelf ook veel met studie en onderzoek bezig.

(Onderzoekscoördinator)

De verwachting is dat er veel onderzoek zal komen op het niveau van de afdeling. Er is vorig jaar een platform opgericht (een adviesorgaan met één afgevaardigde per sectie). Uit dit platform zullen ook vragen komen. Dat gebeurt nu al. Naar dat platform zal veel informatie teruggekoppeld worden. Zij kunnen het MT adviseren over het gebruik van de onderzoeksresultaten. Er ligt al een hele structuur die gebruikt kan worden voor de communicatie.

Er kunnen ook vragen vanuit vaksecties komen. Maar hoe dat gaat gebeuren, is nog niet helder. Wij komen al om in het werk, dus er zal voldoende gefaciliteerd moeten worden. Er is nu nog geen organisatie die duidelijk maakt hoe dit gebeurt. Dit moet nog tot stand komen.

(Onderzoekslerares i.o.)

Het mooiste zou zijn als de school zelf een lijst met onderzoeksopdrachten heeft. De school heeft een platform waarin elke sectie vertegenwoordigd is. De ontwikkeling van een lijst met onderzoeksopdrachten zou daar besproken kunnen worden. Vanuit het platform zouden ideeën kunnen komen die dan kunnen worden beoordeeld door de onderzoekscoördinator.

(Onderzoekslerares i.o.)

Op korte termijn vindt er een bijeenkomst plaats waarin de thema's / onderzoeksvragen aan de orde komen. Het is een werkbijeenkomst, waarbij aanwezig zijn de locatiedirecteur, de eigenaren van de aandachtsgebieden, de afdelingsleiders, de ICT-coördinator en de OGW-specialist. Er is gekozen voor vier duurzame thema's.

De deelnemers aan de werkbijeenkomst worden uitgenodigd om mee te denken wat er ten aanzien van die thema's te onderzoeken valt. Het eerste deel van de werkbijeenkomst is informatief (Wat is AOS? Wat is de structuur die we voor ogen hebben? Wat is praktijkonderzoek op school? Wat is de geldigheid van dit onderzoek? Enzovoort). Het tweede deel is productief: onder andere het opstellen van goede onderzoeksvragen. Ook voorbeelden van andere scholen komen in de bijeenkomst aan de orde. In het tweede deel van de bijeenkomst

gaan de deelnemers uiteen in de vier themagroepen. Ze worden gevraagd onderzoeksvragen te genereren en één ervan uit te werken en aan het einde van de dag te presenteren. De bedoeling is dat aan het eind van de bijeenkomst de te onderzoeken vragen worden opgeleverd.

(Onderzoekscoördinator)

De onderzoekscoördinator zal een voorstel maken over wie binnen de school de verschillende onderzoeksvragen zal gaan beantwoorden.

Afhankelijk van de complexiteit kan deze vraag worden voorgelegd aan de studenten, aan de onderzoeksleraars in opleiding of aan de leraren die een promotietraject aan het volgen zijn.

Binnen Nederland moeten we naar professionalisering van het onderwijs. Dat zit niet alleen bij onderzoeksleraars. Ook directie en MT moeten uitdragen dat we ermee bezig zijn en wat van iedereen verwacht wordt. Kritisch zijn hoort daar bij. Het is eerder een attitude dan een functie. Dus ook in functioneringsgesprekken moet het aandacht krijgen: hoe professioneel willen we zijn. Er moet nog veel gebeuren. Ook ten aanzien van de organisatie. En ook het MT moet nog het nodige doen in termen van professionaliteit.

(Onderzoeksleraars i.o.)

De schoolleiding laat ook voorbeeldgedrag zien. Al jarenlang doet de schoolleiding onderzoek naar de overgang van de derde naar de vierde klas. Er wordt veel kritiek geleverd op de onderzoeksinstrumenten. Nu worden de leden van de afdeling betrokken bij het onderzoek. De schoolleiding doet ook regelmatig onderzoek naar de resultaten van leerlingen. De onderzoeksuitkomsten worden altijd gepresenteerd.

(Schoolleiding)

De schoolleiding streeft ernaar dat alle leraren een onderzoekende houding ontwikkelen.

Het is de overtuiging van de school dat het ontwikkelen van een onderzoekende houding bijdraagt aan de kwaliteitsverbetering van het werk van de leraar. We willen ook de drempel lager maken: ook kleine onderzoekjes is onderzoek.

(Schoolleiding)

Voor het ontwikkelen van een onderzoekende houding is er een basis binnen de schoolleiding aanwezig.

Er is bij de leraren een onderzoeksmentaliteit te bespeuren, maar vooral in de wandelgangen en in het informele circuit. Ik stimuleer collega's dit bij hun manager en de directie neer te leggen. Steeds meer collega's denken na en proberen hun onderwijspraktijk te verbeteren. Vragen van leraren worden door de schoolleiding omgevormd tot onderwijsontwikkeltaken voor deze leraren. Bijvoorbeeld: vragen over de overgang van onder- naar bovenbouw. Maar het beantwoorden van deze vragen gebeurt vooral nog intuïtief. Er wordt bijvoorbeeld nog geen gebruik gemaakt van literatuurstudie en dergelijke. Als leraar merk je dat je door onderzoek te doen beter in het werk staat. Zichtbaar is dat ook collega's zeer geïnteresseerd zijn om het zelf te doen. Dat wordt gecommuniceerd met de schoolleiding.

(Onderzoeksleraar i.o.)

De school faciliteert het doen van onderzoek. Bijvoorbeeld promotie-onderzoek, maar ook onderzoekjes die resultaten voor de school opleveren. De leraren die nu de opleiding Professioneel meesterschap doen zijn individueel benaderd.

Ook op afdelingsvergaderingen stimuleert de schoolleiding een onderzoekende houding van zowel leerlingen als – daaruit voortvloeiend – van leraren. In het locatieplan 2013-2016 zijn ambities geformuleerd waarover breed binnen school gediscussieerd gaat worden.

Onderzoeken hoort bij zelfreflectie van leraren. Het doen van onderzoek zijn we nog aan het leren. Dat is een vak op zich. Daarom zorgen we dat we die expertise in huis krijgen. Dat kan niet iedereen. (Schoolleiding)

De school wil wel een onderzoekende houding van elke leraar, maar dat is niet hetzelfde als het zelf doen van onderwijskundig onderzoek. Het gaat eerder om zelfreflectie. Alle leraren onderzoek laten doen zou te pretentius zijn; dat is veel meer dan zelfreflectie. (Onderzoeksleraar i.o.)

Er is wel een plan van aanpak, maar nog geen uitgeschreven taakstelling voor het onderzoeksteam.

Wel wordt ervoor gezorgd dat de lijntjes kort worden gehouden en dat er monitoring plaatsvindt van het reilen en zeilen. Het zit meer in algemeenheden. Zorgen dat het draait en dat besturen.
(Onderzoekscoördinator)

Momenteel wordt het onderzoeksplan voor volgend jaar vormgegeven. De schoolleiding rekent op een 'olievlekwerking', waardoor steeds meer leraren overtuigd raken van het belang van onderzoek voor hun eigen werk.

We hopen ook dat er spin-off naar andere leraren komt. Onze overtuiging is dat de lerende leraar beter wordt in zijn vak. Maar er is nog niet echt een strategie voor. We gaan eerst klein draaien en hopen dat leraren zelf gaan vragen om hun taakuren te gebruiken voor onderzoek.
(Onderzoekscoördinator)

De school is nog volop bezig met een zoekproces dat gekenmerkt wordt door 'vallen en opstaan' en waarvan veel wordt geleerd.

Pas na twee maanden opleiding kregen we te horen hoe onze opleiding binnen de AOS een plek zou krijgen. Het was beter geweest als hierover eerder was gecommuniceerd. De ROWF is van mening dat zoveel mogelijk leraren deze opleiding moeten doen om een onderzoekende houding op school te bevorderen. Maar hoe dit op school gaat gebeuren is nog niet uitgelijnd. Dus: stap 2 (het volgen van de opleiding) is eerder gezet dan stap 1 (plek van de opleiding binnen de school). Dit geldt ook voor vele andere scholen binnen de ROWF. Wat zou helpen is helderheid over:

- *wat de positie van de onderzoeksleraar op school is;*
- *waar (onderzoeks-)vragen moeten worden neergelegd en wie die behandelt.*

Als daar duidelijkheid over is, dan ontstaat er vanzelf een onderzoekende houding.

Vooraf is van groot belang dat de school haar visie/missie goed neerzet. Wat willen we als school zijn? Wat is de kapstok waaraan we alles willen ophangen? Dat ontbreekt nu nog. Het is niet helder welke school we over vijf jaar willen zijn. Dit moeten we blijven herhalen.

We moeten niet langer vanuit een onderbuikgevoel te werk gaan, maar echt onderzoeken.

Facilitering van onderzoeksleraren moet goed geregeld zijn, inclusief een ruimte met computer en toegang tot een bibliotheek, etc.

Vanuit de school zou er bijvoorbeeld een VPN-verbinding met een bibliotheek moeten zijn.

(Onderzoeksleraren i.o.)

We krijgen tips en adviezen van leraren voor ons onderzoek en men is ook benieuwd naar de resultaten. Maar er zijn geen georganiseerde brainstorms, bijvoorbeeld als agendapunt in een overleg. Het stimuleren van een onderzoekende houding door de leiding van de school is voor ons niet zichtbaar. Ook niet bij de bespreking van het schoolplan. Er is op school niet echt een plek waar resultaten van onderzoeken kunnen worden ingezien. Afspraken over de presentatie van onderzoeken zijn er soms wel en soms niet. Als ze wel zijn gemaakt betreft het vooral het presenteren aan medestudenten en betrokken leraren, maar hoe dat zal gaan is onduidelijk. Het is vooral een eis vanuit opleiding en niet vanuit school. Onze indruk is wel dat leraren positief staan ten opzichte van onderzoek.

(Studenten)

Uitspraken over de koppeling van onderzoek met de schoolontwikkeling hebben vooral betrekking op de koppeling met de aandachtsgebieden en met het platform. De bestaande ideeën moeten nog worden omgezet in een uitgewerkte structuur.

Het zou zo moeten zijn dat de onderzoeksvraag van de school leidend is. En als dat zo is, dan zullen consequenties van de onderzoeksresultaten ook beter worden getrokken en geïmplementeerd. Belangrijk is dat directie en management de onderzoeksresultaten oppakken en er iets mee gaan doen.

(Onderzoeksleraren i.o.)

De schoolleiding voorziet dat met name de implementatie van onderzoeksresultaten de allermoeilijkste fase zal zijn. Een belangrijk middel dat de schoolleiding hiervoor in gaat zetten, is communicatie via:

- afdelingsoverleg;
- personeelsblad.

Het probleem is dat er weliswaar veel gebeurt, maar dat er vaak geen sprake is van al teveel samenhang. Wij proberen dat te bundelen. En samenhang aan te brengen. We zoeken de koppeling met de professionele cultuur. In dat kader werken we aan eigenaarschap, goed reflecteren, enzovoort, ten dienste van het onderwijs. We zijn blij dat we al expertise in huis hebben.

(Schoolleiding)

11 Schoolportret Spinoza Lyceum, Amsterdam

11.1 De school

Het Spinoza Lyceum is een openbare scholengemeenschap voor mavo, havo en vwo (inclusief gymnasium) in Amsterdam-Zuid. Het Spinoza Lyceum onderscheidt zich door het daltonkarakter, het kunst- en cultuurprofiel en het bèta-aanbod. Er zitten zo'n 1.230 leerlingen uit heel Amsterdam op school. Slechts een kleine populatie is afkomstig uit Amsterdam-Zuid. Veel leerlingen komen uit Amsterdam-West. Er zijn ook leerlingen afkomstig uit andere stadsdelen en sommigen komen zelfs van buiten de stad. Ouders kiezen bewust voor daltononderwijs.

Op de school werken ongeveer 100 leraren en zo'n 25 medewerkers in de onderwijsondersteuning. Binnen de school ligt de zwaarte op de lesgevende taak. De school heeft gekozen voor een klein management, bestaande uit:

- een rector;
- een conrector;
- vijf afdelingsleiders die ieder nog een dag per week lesgeven (de vijf afdelingen zijn mavo, havo-onderbouw, havo-bovenbouw, vwo-onderbouw en vwo-bovenbouw).

Het Spinoza Lyceum staat goed bekend in Amsterdam. Al jaren moeten leerlingen worden uitgeloot omdat er te veel aanmeldingen zijn. Tot voor enkele jaren geleden profileerde de school zich vooral met een kunst- en cultuurprofiel. Het laatste jaar ligt het accent meer op het daltonprofiel.

De school is ook bètapartner in een samenwerkingsverband tussen scholen VO, universiteiten en hogescholen dat deelname aan bèta-onderwijs en bètavakken stimuleert.

11.2 Groei naar academische opleidingsschool

De AOS is nog een jong fenomeen binnen het Spinoza Lyceum. De school is wel al meer dan 15 jaar lang opleidingsschool geweest. Drie jaar geleden is het traject ingezet om AOS te worden. Dit was in Amsterdam al eerder ingezet door het Montessori Lyceum Amsterdam en de Openbare Scholengemeenschap Bijlmer. Het Spinoza Lyceum heeft een accreditatietraject doorlopen en een uitgebreide kwalitatieve toetsing gehad. Het oordeel over de opleidingscomponent was goed, alleen de onderzoekspoot moest sterker worden gemaakt.

Bij de start van de AOS is door de schoolleiding ingezet op het benoemen van twee onderzoeksleraren die onderzoek uitvoeren dat nauw gekoppeld is aan de vraag van de praktijk van leraren en aan de schoolontwikkeling.

Al voordat de middelen er waren, is de school hiermee begonnen.

In het aanloopjaar hebben de huidige onderzoekscoördinator, die destijds daltoncoördinator was, en de schoolleiding vooral gesproken over kansen van de AOS voor de schoolontwikkeling. Er is een vacature gekomen voor het onderzoeksleraarschap. Twee leraren werden benoemd tot onderzoeksleraar en kregen ieder één dag per week om onderzoek te kunnen doen. Ze hebben beiden dezelfde vaste dag (maandag) beschikbaar voor onderzoek.

De onderzoeksleraren en de rector hebben lang met elkaar gesproken over wat te onderzoeken en hoe onderzoek vorm te geven binnen de school.

Ze hebben de keuze gemaakt om het daltonconcept te vitaliseren.

De onderzoeksvraag is toegespitst op: Wat doen leraren in hun onderwijs om leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven?

De schoolleiding was zeer betrokken bij het onderzoek. In het eerste jaar is heel veel gesproken over wat onderzoek kan betekenen voor de school. De onderwerpkeuze is belangrijk. Het moet gedragen worden. De onderzoeksleraren en de rector bleken niet direct hetzelfde beeld te hebben van onderzoek. Ook een van de afdelingshoofden was betrokken. Uit die gesprekken is een 'compromis' gekomen van wat de school met onderzoek ging doen. De plannen zijn enkele keren herschreven. Belangrijk was de vraag: Wat is praktisch haalbaar?

(Leraren en onderzoekscoördinator)

11.3 Organisatorische inbedding

Het aanvankelijke voornemen van de school was om de twee leraren twee jaar lang onderzoek te laten doen en dan twee andere leraren deze taak te laten verrichten. Maar later is besloten om niet beide onderzoeksleraren tegelijkertijd te rouleren. Een van hen gaat na dit schooljaar, na drie jaar onderzoek, stoppen. Een nieuwe onderzoeksleraar is dit jaar begonnen en zij voert volgend jaar voor het tweede jaar onderzoek uit met een nieuw te benoemen onderzoeksleraar. Het is de ervaring van de school dat het wel even duurt voordat de onderzoeksleraren weten hoe ze onderzoek moeten doen. Om de opgedane ervaringen te kunnen overdragen aan de volgende onderzoeksleraar is gekozen voor 'op en af'-roulatie.

*Het rouleren van onderzoeksleraren is een goede keuze gebleken.
Dan raken steeds meer leraren betrokken.
(Leraar en onderzoekscoördinator)*

De keuze om niet langer dan twee jaar eenzelfde leraar onderzoek te laten uitvoeren heeft te maken met het feit dat de schoolleiding aan zoveel mogelijk leraren de mogelijkheid wil bieden om onderzoek uit te voeren.

*Het is uniek dat je je als leraar een tijdje kunt verdiepen. Je gaat op een andere manier naar je eigen lespraktijk kijken. En dat blijft, ook als je geen onderzoeksleraar meer bent. Dus de wisseling elke twee jaar is goed. Zo kun je veel mensen mogelijkheden bieden.
(Leraar en onderzoekscoördinator)*

Omdat het Spinoza Lyceum heeft gekozen voor het vitaliseren van het daltonconcept als onderzoeksonderwerp is naast de rector, de onderzoekscoördinator en de onderzoeksleraren ook de daltoncommissie van de school nauw betrokken bij het onderzoek. Het feit dat de onderzoekscoördinator tevens voorzitter is van deze commissie heeft deze samenwerking vergemakkelijkt.

11.4 Ontwikkeling van een onderzoekende cultuur

Door de facilitering van de twee onderzoeksleraren laat de schoolleiding zien dat onderzoek:

- voor hen belangrijk is en dus status heeft;
- gekoppeld is aan een schoolbreed thema zodat het zichtbaar en relevant is binnen de school.

De faciliteiten die worden toegekend om onderzoek te doen zijn fantastisch. De onderzoekers hebben (samen met de opleiders) een eigen ruimte. Men mag onderzoeksleraars niet storen als ze daar aan het werk zijn.

(Leraar en onderzoekscoördinator)

In het eerste onderzoeksjaar hebben de onderzoeksleraars een instrument ontwikkeld met behulp waarvan kan worden vastgesteld hoe een leraar handelt in het geven van verantwoordelijkheid aan leerlingen. Er zijn drie profielen gemaakt van leraren, variërend van onderwijs dat vooral leraar-gestuurd is naar onderwijs dat vooral leerlinggestuurd is, met een vorm er tussenin.

De schoolleiding – met name de rector van de school – gebruikt dit instrument in het ‘bouwen’ van de daltoncultuur door steeds met leraren te reflecteren op basis van dit instrument.

De rector stelt altijd kritische vragen: Wat doe je? Hoe past het binnen dalton? Enzovoort. Daarbij gebruikt hij het ontwikkelde instrument op de achtergrond.

(Leraar en onderzoekscoördinator)

Er wordt ook gecommuniceerd over de resultaten van de onderzoeken. De resultaten van de onderzoeken staan op de website van de school en zijn vorig jaar op de ORD gepresenteerd. In de weekberichten van de school wordt regelmatig over onderzoek gerapporteerd. Ook buiten deze school is er belangstelling. Andere daltonscholen informeren naar de onderzoeksresultaten. Door de schoolleiding is gestimuleerd ook op andere wijzen te communiceren.

Het was de bedoeling dat het ontwikkelde instrument ook in intervisiegroepen aan de orde zou komen. Maar daar is niet veel van te merken. Elke intervisiegroep is vrij in de keuze van onderwerpen. Het onderwerp leeft wel. Er komen vragen van secties hoe ze op basis van het onderzoek kunnen komen tot een goede aanpak.

(Leraar en onderzoekscoördinator)

Voor de daltonontwikkeling en de studiedagen wordt altijd input vanuit onderzoek geleverd.

Onlangs nog zijn de voorlopige resultaten van de enquêtes bij leerlingen over het gebruik van het daltonuur gepresenteerd. Op een hele leuke manier. Ook leraren waardeerden het. De presentatie gaf hen weer scherpte om verder na te denken. Het geeft ook een bevestiging dat de school op de goede weg zit bij het gebruik van daltonuren.
(Schoolleiding)

Tussen de rector en de onderzoeksleraren en -coördinator hebben indringende gesprekken plaatsgevonden over hoe het ontwikkelde instrument kan/moet worden gebruikt. De schoolleiding wilde het instrument aanvankelijk mede inzetten bij de beoordeling van leraren. De onderzoeksleraren wilden het juist als bewustwordings- en ontwikkelingsinstrument gebruiken. Na de gevoerde gesprekken en discussies heeft ook de schoolleiding gekozen voor deze laatste insteek.

De schoolleiding wilde een beoordelingsmodel, maar dat wilden wij om een aantal redenen niet. Een beoordeling is niet zuiver, omdat het sterk afhangt van wanneer de observaties worden uitgevoerd. Eén les zegt bovendien niets over hoe een leraar werkt. Wij wilden het instrument meer als reflectie gebruiken voor de leraar om het gesprek aan te gaan.
(Leraar en onderzoekscoördinator)

Het onderzoeksrapport en opgestelde model zijn mooi. Niet om iedereen in één profiel op te sluiten, maar het is een mooi reflectie-instrument en een goed aangrijpingspunt voor intervisie, collegiale consultatie en bewustwording. Het is een goed instrument om in een veilige situatie van collega's te horen: dit zie ik. Sommigen dachten meer of minder leerlinggestuurd te werken dan zichtbaar werd in het onderzoek.
(Schoolleiding)

Het aantal gesprekken over de rol van leraren in het daltononderwijs is groter geworden op school. In de rol van de schoolleiding is dit ook te merken in de selectie bij nieuwe leraren en functioneringsgesprekken met leraren.

Voor de rector staat voorop dat onderzoek zichtbaar moet zijn in de school en niet alleen in een apart kamertje plaatsvindt, buiten het zicht van de leraren. Het moet substantieel bijdragen aan de ontwikkeling van de school. Door de aard van het onderzoek was het in het tweede onderzoeksjaar nog duidelijker aanwezig voor leraren dan in het eerste jaar.

Binnen het Spinoza Lyceum is van de schoolleiding vooral de rector betrokken bij het onderzoek. Dit heeft onder meer te maken met een personeelswisseling.

Twee jaar geleden is de afdelingsleider die de AOS in portefeuille had naar een andere school vertrokken. De AOS moet ook bij een afdelingsleider in portefeuille zitten. Je moet samen op kunnen trekken. Het duurde bijna een jaar om een geschikte opvolger te vinden. Onderzoek moet echter zowel bij deze als bij de andere afdelingsleiders nog meer gaan leven. Daar moet nog een belangrijke slag worden gemaakt.

(Schoolleiding)

Zowel de rector als de onderzoeksleraar en -coördinator zijn van mening dat de rol van de schoolleiding meer expliciet kan zijn.

Als MT kunnen we scherper zijn. We moeten niet iemand ter verantwoording roepen, maar weer naar voren halen wat er allemaal is afgesproken. We geven veel verantwoordelijkheid aan de onderzoeksleraars. We zouden het onderzoeksproces meer moet volgen en de vinger aan de pols houden. Dat gebeurt nu te veel in de wandelingen. Het MT zou meer moeten monitoren en belangstelling tonen.

(Schoolleiding)

De vraag is of de afdelingsleiders niet te veel met de waan van de dag bezig zijn en te weinig met de brede laag van onderzoek.

(Leraar en onderzoekscoördinator)

Veel is afhankelijk van mensen: of fakkels goed worden overgedragen en blijven branden.

(Schoolleiding)

De vraag is hoe sturend of hoe dwingend de schoolleiding moet zijn.

Binnen de school vindt men dat er al veel gestuurd en gereguleerd wordt. En dat klopt deels ook, want we waren te veel weggeraakt van de kern van daltononderwijs. Het is moeilijk om een goed evenwicht en een goed tempo te vinden in sturen versus autonomie geven. Dat moet tijd krijgen. Maar liever langzaam en goed dan snel dingen er doorheen jassen.

(Schoolleiding)

Al heeft het stimuleren van een onderzoekende houding van leraren niet de eerste prioriteit, toch is er sprake van een breder effect op leraren van het feit dat onderzoek wordt gedaan op school.

Sommige leraren hebben een onderzoekende houding, maar een deel van de leraren bereik je niet. Begeleiders van lio's hebben wel een onderzoekende houding. Ook bij de leraren die nauw betrokken waren bij het onderzoek is duidelijk dat er een denkproces is 'uitgezet'. De bereidheid van leraren om mee te doen is groot, zowel bij leraren die er al lang zijn als bij nieuwe leraren. De bereidheid om te leren is groot.

(Leraar en onderzoekscoördinator)

Ten aanzien van de onderzoekshouding geldt dat deze naast de onderzoeksleraren ook bij betrokken lio's, die meewerken aan dat onderzoek, aanwezig is. De school vraagt lio's mee te werken aan iets van de school. Daardoor komt het langzaam maar zeker ook terug bij de opleidingsleraar – die deze lio's begeleidt – binnen de school. En roulatie van onderzoeksleraren zorgt ook voor een bredere onderzoekshouding.

(Schoolleiding)

Voorlopig blijft het onderzoek zich richten op het daltononderwijs.

Al voordat het onderzoek op school kwam, was er veel in gang gezet ten aanzien van het daltonconcept. De onderzoekers hebben aspecten gekozen die tot dan toe onderbelicht waren: verantwoordelijkheid nemen en geven. In eerste instantie vooral gericht op leraren, daarna steeds meer ook op leerlingen.

De gerichtheid van het onderzoek op de schoolontwikkeling is groot.

Ook de belangstelling voor de resultaten is groot; zowel bij de schoolleiding als bij de leraren. Maar de implementatie is een stap die nog de nodige aandacht vergt in de toekomst.

Er is nu niet echt een goed beeld van wat er momenteel binnen de school gebeurt met de instrumenten. Onderzoekers hebben wel aanbevelingen gedaan, maar deze zijn een beetje blijven hangen. Jammer, want onderzoek was juist bedoeld om er binnen de school iets mee te doen. Nu zijn we weer met een ander onderzoek bezig en dan 'verwatert' het. De vinger aan de pols houden van wat er met de resultaten gebeurt, is belangrijk. De onderzoeksgegevens zijn gepresenteerd in aanwezigheid van de rector en de afdelingsleiders.

Leraren gaan wel nadenken, maar vragen niet naar wat er verder mee gebeurt. Het management denkt wellicht te veel 'er is onderzoek, dus dat komt wel goed' en dan doet men er zelf niet veel meer mee.
(Leraren en onderzoekscoördinator)

Zowel de onderzoeksleraren als de onderzoekscoördinator en ook de schoolleiding geven aan dat ze ook bij andere scholen zien dat de implementatie van resultaten een probleem is.

Ik werk samen met de coördinator van een andere school. Overal speelt het probleem van de implementatie. Afspraak is dat de coördinatoren daar actiever op in gaan zetten. Als je onderzoek doet, moet er iets mee gebeuren. De schoolleiding moet het op de agenda zetten. Ze zijn betrokken, maar moeten er zelf nog meer mee doen. Daarover ga ik nu kritische vragen stellen.
(Onderzoekscoördinator)

Onderzoekers zijn niet verantwoordelijk voor implementatie, maar zouden het op prijs stellen als het gebeurt. De onderzoekscoördinator moet steeds achter de implementatie aan.
(Onderzoeksleraren)

Op andere AOS'en zakken resultaten vaak ook weer snel weg. Rapporten verdwijnen dan geleidelijk aan van de bovenste in de onderste la. We doen het hier niet slecht, maar het kan nog beter. Het belanden van resultaten in de onderste la heeft te maken met:

- *hoe hard trekt de schoolleiding eraan;*
- *verbinding met werkvloer;*
- *hoe krijg je het gedragen;*
- *het moet herkenbaar zijn in het onderwijs.*

Maar zelfs dan werkt het niet altijd (zoals zichtbaar op een andere school). Kennelijk worden onderzoeken niet door iedereen als belangrijk of interessant genoeg herkend. Onderzoek moet genoeg impulsen geven en vernieuwende elementen toevoegen. Als je steeds met hetzelfde onderzoek doorgaat, word je een grammofoonplaat. Daarom is het van belang steeds weer te kijken of het iets toevoegt. Daarom moet ook steeds van onderop worden gekeken wat de beste onderwerpen zijn. Er zijn voldoende onderwerpen. Bij Spinoza is het voordeel dat onderzoek op school redelijk nieuw is. Daardoor treden veroudering en gewenning nog niet op.
(Schoolleiding)

Het terugkoppelen van resultaten zou meer op het niveau van de afdelingen, lespraktijk en intervisie moeten liggen. Dat gebeurt nu nog te weinig. Er liggen prachtige instrumenten. Jammer dat we er niet meer mee doen en dat dit ook niet is opgepikt in de intervisiegroepen. Met de onderzoekscoördinator is besproken over wat te doen met de resultaten van onderzoek. Maar dan blijkt de praktijk lastig te zijn.

(Schoolleiding)

Alle leraren weten dat er onderzoek wordt gedaan, met name op daltononderwerpen. Door de presentaties kennen ze ook de resultaten. Maar wat men er verder mee doet in de lessen is moeilijk in te schatten. Door eigen onderzoek kijk je wel echt naar je eigen lespraktijk. Dat geldt ook voor leraren die hebben meegewerkt aan het onderzoek.

(Student)

Ook voor de bijdrage van twee lio-studenten aan het onderzoek geldt hetzelfde.

We zijn nagegaan in hoeverre de leerlingen menen dat ze verantwoordelijkheid krijgen van hun leraren. Wij hebben leerlingen bevraagd van leraren die participeerden in het onderzoek. We hebben gebruik gemaakt van planning, reflectie, leerproces en attitude als domeinen van verantwoordelijkheid krijgen. Bij het opstellen van de vragen hebben we de drie leraarprofielen van het hoofdonderzoek in het achterhoofd gehouden. Leerlingen vulden de vragenlijst digitaal in. De onderzoeksresultaten zijn beschreven in een onderzoeksrapport. De bedoeling was de resultaten van dit onderzoek te leggen naast de resultaten van het onderzoek dat bij leraren is uitgevoerd om te bezien in hoeverre de resultaten overeenkomen. Maar, in hoeverre dat is gebeurd en wat er verder mee is gebeurd is mij niet helder. Ik heb in ieder geval niets meer gehoord over wat er nu verder met dit deelonderzoek is gebeurd.

(Student)

Wellicht zou het de implementatie van onderzoek ten goede komen als een aantal ontwikkelingen integraal zou worden aangepakt.

Het is heel belangrijk dat een onderwerp goed bij de school past. Dat een aantal leraren erg bezig is met het onderwerp. Dat zou meer kunnen zijn door acties / interventies van de schoolleiding.

Vooral ook door zaken te koppelen. Bijvoorbeeld dit onderzoek koppelen aan de huidige introductie van tablets. Dat zou veel beter en meer kunnen en daar is een rol weggelegd voor de schoolleiding. Nu lijkt het alsof er wel tien los van elkaar staande activiteiten lopen. Als ze aan elkaar gekoppeld zouden zijn, zou het één activiteit zijn met meerdere facetten.

(Leraar en onderzoekscoördinator)

Het benutten van onderzoeksresultaten binnen de eigen school blijkt al een moeilijke opgave te zijn. Maar ook het gebruikmaken van onderzoeken van andere scholen is een mogelijkheid die nog onvoldoende benut wordt.

Tot nu toe is een gemiste kans binnen de Academische Opleidings-school Amsterdam dat we te weinig in staat zijn om producten / resultaten te delen en te gebruiken in elkaars praktijk. Zo heeft de Openbare Scholengemeenschap Bijlmer veel onderzoek gedaan naar differentiatie. Dat is een probleem waar het Spinoza ook mee worstelt. Maar waarom gebruiken we het niet? Daar zijn allerlei redenen voor te noemen. Onder andere veiligheid en bereidheid om het echt met elkaar te delen. En zo van elkaar te leren. Maar dit kost veel tijd.

Het onderzoek moet eerst hier op school landen voordat de stap naar buiten kan worden gezet. Er zijn wel plannen om te beginnen met informeren van en uitwisselen met elkaar. Maar voordat dit echt bevruchtend zal werken, zal het nog de nodige tijd kosten.

(Schoolleiding)

11.5 Voorbeeldcasus: verantwoordelijkheid aan leerlingen geven

Het onderzoek in het tweede jaar was een vervolg op het onderzoek van het eerste jaar waarin gekeken werd hoe de leraar handelt in het geven van verantwoordelijkheid aan leerlingen. In het eerste onderzoeksjaar zijn drie profielen gemaakt van leraren. In één profiel wordt het onderwijs vooral gekenmerkt door leraarsturing (profiel 1), in een ander profiel door leerlingsturing (profiel 3). In profiel 2 is het onderwijs van de leraren een vorm er tussenin. De profielen zijn in gesprekken met leraren tot stand gekomen.

De onderzoeksleraren observeerden tot welk profiel de leraren behoren. Aanvankelijk was het idee dat iedereen in het derde profiel zou moeten zitten (leerlinggestuurd). Maar gaandeweg werd duidelijk dat het vooral belangrijk is om te kunnen schakelen. Daarnaast is het belangrijk dat een leraar ruimte krijgt om te kunnen groeien. Discrepanties tussen hoe het idealiter zou moeten en hoe het feitelijk ging werden door de onderzoeksleraren besproken met de geobserveerde leraren.

Daarmee werd het onderzoek op twee niveaus ingezet. Ten eerste op het niveau van de individuele leraar om te reflecteren op de eigen lespraktijk en deze aan de hand van de reflecties te verbeteren. En ten tweede op het niveau van de schoolontwikkeling om de visie op het onderwijs (vanuit daltonprincipes) verder aan te scherpen, te concretiseren en steviger neer te zetten.

12 Samenvatting onderzoeksresultaten en beantwoording onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk staat de beantwoording van de vier door ons (in paragraaf 3.1) geformuleerde onderzoeksvragen centraal.

Voordat we deze vragen beantwoorden, beschrijven we eerst een aantal achtergrondkenmerken van de scholen (paragraaf 12.1) en bespreken we de groei die de – in dit onderzoek betrokken – scholen hebben doorgemaakt in het worden van een school met een onderzoeksklimaat (paragraaf 12.2).

In paragraaf 12.3 beantwoorden we de eerste vraag: *Wat is de visie van de schoolleiding op de relatie tussen praktijkgericht onderzoek op school en de schoolontwikkeling?* In deze paragraaf gaan we in op visie, draagvlak en eigenaarschap, op de wijze waarop de leraren in de scholen worden betrokken en op de koppeling van onderzoek aan de schoolontwikkeling en de inbedding in het schoolbeleid.

Vervolgens staat in paragraaf 12.4 de beantwoording van de tweede vraag centraal: *Welke kenmerken heeft leiderschap in de school en hoe is leiderschap in het kader van de onderzoekende school georganiseerd binnen de school?* In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan gedeeld leiderschap en aan kenmerken van leiderschap in de verschillende scholen.

De derde vraag: *Op welke wijze zorgt de schoolleiding ervoor dat de condities voor de uitvoering van onderzoek in de school worden gerealiseerd?* wordt besproken in paragraaf 12.5. In deze paragraaf gaan we in op de condities die we hebben besproken in paragraaf 2.4.3 van deze publicatie. Het zijn de condities tijd, rust en ruimte om onderzoek uit te voeren, het geven van vertrouwen, het organiseren van begeleiding, het toekennen van belang aan het onderzoek in het kader van schoolontwikkeling, het zorg dragen voor een heldere structuur waarbinnen onderzoek op school plaatsvindt, het samenwerken met externe partners en het bewaken dat onderzoeksprojecten voldoen aan de basiscriteria voor onderzoek en aan de bruikbaarheidscriteria.

In paragraaf 12.6 komt de vierde en laatste onderzoeksvraag aan de orde: *Wat zijn de ervaren effecten van de rol van de schoolleiding op het realiseren van een onderzoeksklimaat en welke succesfactoren en leerpunten worden vastgesteld?*

12.1 De scholen

Alle in het onderzoek betrokken scholen zijn grote scholengemeenschappen. Vier scholen bieden mavo-, havo- en vwo-onderwijs aan en drie scholen bieden daarnaast ook vmbo aan. Het aantal leerlingen per scholengemeenschap varieert van 1.100 tot ongeveer 2.200.

Alle scholen hebben meerdere afdelingen, teams of deelscholen; dit aantal varieert van drie tot acht.

De managementstructuur van alle scholen wordt gevormd door een rector en per afdeling / team / deelschool een leider. Twee scholen hebben daarnaast ook een conrector en de twee grootste scholen hebben respectievelijk twee conrectoren en twee sectordirecteuren.

12.2 Groei naar een school met een onderzoeksklimaat

Voor alle scholen is het worden/zijn van een academische opleidingsschool een belangrijke aanleiding om zich bezig te houden met het realiseren en borgen van een onderzoeksklimaat op school. Eén school werkt al vanaf de dieptepilot in 2006 als academische opleidingsschool, twee scholen doen dit pas vanaf schooljaar 2012-2013. De vijf overige scholen werken respectievelijk twee, drie, vier en zes (twee scholen) jaar als academische opleidingsschool.

De wijze waarop de scholen betrokken zijn geraakt bij het proces om academische opleidingsschool te worden, varieert. Voor veruit de meeste scholen was het worden van een academische opleidingsschool een logisch vervolg op het traject dat ze hadden doorlopen als opleidingsschool. Eén school zag het als een versterking en verbetering van het opleiden van studenten en tegelijkertijd als een middel bij uitstek om de gewenste herijking van haar onderwijs te realiseren. De meeste scholen hadden als opleidingsschool al een stevige positie binnen het samenwerkingsverband tussen scholen en opleidingen en het besluit om academische opleidingsschool te worden kwam primair uit de scholen zelf. Voor twee scholen geldt dat het initiatief

eerder lag bij het samenwerkingsverband dan bij de school zelf en voor één school was het besluit gebaseerd op het gehoor geven aan een oproep om gebruik te maken van beschikbare subsidie. Eén school vond het uitvoeren van onderzoek, gekoppeld aan de vraag van leraren en aan de schoolontwikkeling, zo belangrijk dat ze vooruitlopend op de afronding van het accreditatietraject om academische opleidingsschool te worden zelf al middelen vrijmaakte om hieraan te werken.

Voor de meeste scholen was onderzoek een geheel nieuwe component in hun werk. Een kleiner aantal van de acht scholen was al vertrouwd met het doen van onderzoek binnen de school.

Twee scholen hebben een ontwikkelingsproces doorgemaakt dat zich kenmerkt door een start met een kleine groep onderzoeksleraren die binnen de school onderzoek doet naar een situatie waarin alle leraren ontwerp-onderzoek uitvoeren. Op vier scholen voert een kleine groep leraren onderzoek uit, met daaraan gekoppeld (op de ene school sterker dan op de andere school) onderzoek dat wordt uitgevoerd door studenten. Twee scholen bevinden zich nog in een voorbereidende fase, maar hebben eveneens de intentie om onderzoeksvragen van de school te laten uitvoeren door een kleine groep leraren.

12.3 Onderzoeksvraag 1 – Wat is de visie van de schoolleiding op de relatie tussen praktijkgericht onderzoek op school en de schoolontwikkeling?

12.3.1 Visie, draagvlak en eigenaarschap

Op twee van de zeven scholen is het centrale doel van praktijkgericht onderzoek op school het professionaliseren van leraren in het perspectief van de verbetering van hun lespraktijk. De eindconclusie van een onderzoek dat op een van deze twee scholen werd uitgevoerd is dat ontwerp-onderzoek een uitstekende werkwijze is voor leraren om zichzelf en de eigen onderwijspraktijk te ontwikkelen en dat het bovendien iets oplevert dat in de eigen praktijk weer goed te gebruiken is.

Het ontwikkelen van een onderzoekende houding en het reflecteren op de eigen lespraktijk leiden in de visie van de leiding van deze scholen tot het voortdurend verbeteren van de eigen lespraktijk van leraren en – dus – tot het verbeteren van het leren van leerlingen. Deze visie heeft geleid tot een

wezenlijk andere invulling van professionalisering dan voorheen gewoonlijk. Deze kenmerkt zich nu door een gebondenheid aan de werkplek van de leraar (binnen de afdeling) en een vernieuwend karakter.

De professionalisering heeft een langere looptijd en leraren vervullen met elkaar een actief lerende rol. In overeenstemming met deze visie verrichten alle leraren op deze scholen ontwerponderzoek.

Voor het creëren van draagvlak is door de leiding van deze twee scholen gekozen voor het organiseren van onderzoek dat dicht bij de eigen concerns van de leraren en de school ligt, voor het delen en presenteren van onderzoeksresultaten, voor het van buiten inschakelen van expertise en voor het hebben van een trekker binnen de school. Ook is gekozen voor een aanpak van geleidelijkheid om geen mensen kwijt te raken. Het streven is dat leraren het ontwikkelwerk ervaren als een 'cadeautje' in plaats van iets dat moet.

Op twee andere scholen heeft de schoolleiding gekozen voor herijking dan wel vitalisering van het door hen gebruikte onderwijsconcept. Dit is het centrale doel van praktijkonderzoek op school. Met behulp van de onderzoeksresultaten willen deze scholen komen tot een verbetering / innovatie van de onderwijspraktijk. Deze scholen hebben niet primair gekozen voor het stimuleren van een onderzoekende houding bij alle leraren. Op een van de scholen is dit wel een langetermijndoelstelling die men wil bereiken door elk jaar een van de twee onderzoeksleraren te wisselen. Elke onderzoeksleraar verricht dan twee jaar onderzoek op en voor de school. Beide schoolleidingen rekenen bovendien op een 'spin-off'-effect. Doordat leraren betrokken worden bij het onderzoek worden ze ook 'uitgedaagd' om kritisch te reflecteren op de dagelijkse onderwijspraktijk. Eén van de scholen creëert draagvlak door een goede basis te leggen voor de onderzoeksonderwerpen. De school doet dit 'bottom-up', zodat het onderwerpen zijn van de school en niet van de schoolleiding. Het tot stand brengen van dit gedeelde gevoel is volgens de schoolleiding van deze school hun allerbelangrijkste taak. Omdat er altijd een range van onderzoeken is die kunnen vallen binnen schoolontwikkeling, maakt dit een keuzevrijheid van onderwerpen voor de onderzoeksleraren mogelijk. Als ze een onderwerp kunnen kiezen dat hen past, geeft dat ook een groter rendement.

De visie van de leiding van de andere school is soortgelijk. Draagvlak wordt gecreëerd door het onderzoek te koppelen aan een schoolbreed thema en ervoor te zorgen dat het onderzoek zichtbaar is binnen de school. En ook op deze school krijgen de onderzoekers de vrijheid van de schoolleiding om zelf een keuze te maken tussen meerdere onderwerpen die bijdragen aan hetzelfde doel: vitalisering van het onderwijsconcept.

De leiding van de vijfde school vindt het belangrijk dat leerlingen een onderzoekende houding hebben en vindt het dan ook vanzelfsprekend dat leraren dat ook hebben. De school wil dat leerlingen zich ontwikkelen en verwacht dat ook van leraren. De schoolleiding vraagt niet aan een leraar of deze zich gaat ontwikkelen, maar *hoe*. Voor deze school is consistentie en congruentie van de gemeenschappelijk ontwikkelde onderwijsvisie met de praktijk van onderzoeken op de school van essentieel belang.

Teamontwikkeling is voor de leiding van deze school steeds belangrijk geweest in de ontwikkeling van de school tot academische opleidingsschool en een school met een onderzoekende cultuur. De gekozen onderzoeksstructuur, waarin elk team beschikt over een onderzoeksleraar die kan worden aangesproken, is daar een uitwerking van. Draagvlak verkrijgen is niet altijd even gemakkelijk. Een aantal leraren moet nog wennen aan het idee dat onderzoek bijdraagt aan de verdere ontwikkeling. Deze leraren zijn kritische meedenkers. Dit noopt tot het maken van strategische keuzes en tot de keuze voor een proces van geleidelijkheid.

De leiding van de zesde school heeft als centraal doel van praktijkonderzoek dat het onderzoeksonderwerp dicht bij de dagelijkse praktijk van alle leraren ligt en bij hen allen leeft en dat de onderzoeksresultaten effect hebben voor alle betrokkenen. Draagvlak is door de schoolleiding gecreëerd door een zorgvuldige procedure te volgen van het benoemen, concretiseren, verhelderen en nader onderzoeken van onvrede die er leeft bij teamleden op het onderzoeksonderwerp. In de visie van de schoolleiding is het van belang slechts één onderwerp tegelijkertijd te onderzoeken. Onderzoek dient niet alleen te resulteren in het benoemen en verklaren van de problematiek, maar ook in verandering van de dagelijkse lespraktijk, gekoppeld aan de schoolontwikkeling en het schoolbeleid.

Uit het verhaal van een van de scholen die een voorbereidingsjaar achter de rug heeft, is een aantal visie-elementen te herleiden. Binnen de school is eigenaarschap een belangrijke kernbegrip. De schoolleiding heeft een aantal aandachtsgebieden gedefinieerd (waaronder onderzoek) en werkt voor deze aandachtsgebieden vanuit het model van eigenaren. Elk aandachtsgebied is gekoppeld aan een MT-eigenaar en een leraar-eigenaar. Dit geldt ook voor onderzoek. Een ander visie-element is dat de schoolleiding onderzoeksvragen wil laten voortkomen uit de school. Daarvoor kan een beroep worden gedaan op bestaande structuren binnen de school. Over een meer concrete visie van de school op de bijdrage van onderzoek aan de schoolontwikkeling zijn in de interviews geen uitspraken gedaan; voor de school lijkt het primaat in deze (voorbereidende) fase nu meer te liggen bij de organisatorische vormgeving van praktijkonderzoek op school.

Ook de leiding van de andere school die zich in de voorbereidende fase bevindt, vindt het van belang dat onderzoeksvragen worden gekoppeld aan behoeftes die er leven op team- en schoolniveau. Ook op deze school lijkt het primaat in deze (voorbereidende) fase nu meer te liggen bij de organisatorische vormgeving van praktijkonderzoek op school, dan bij het ontwikkelen van een visie op de bijdrage van onderzoek aan de schoolontwikkeling.

12.3.2 Betrekken van leraren

Op alle scholen betreft de schoolleiding leraren bij het uitvoeren van praktijkonderzoek. De vorm en mate waarin dat gebeurt verschilt van school tot school. Op twee scholen vervullen alle leraren met elkaar een actief lerende rol. Op vier andere scholen is een kleine groep leraren actief betrokken bij het onderzoek, maar worden andere leraren wel op enigerlei wijze betrokken. De wijze waarop de betrokkenheid van deze leraren wordt bevorderd, is tenminste: het geïnformeerd worden over de onderzoeksresultaten, maar hun rol kan ook groter zijn: een aantal leraren verleent daarnaast namelijk ook medewerking aan het onderzoek. Dit gebeurt op verschillende manieren, zoals bijvoorbeeld het invullen van vragenlijsten en/of het uitvoeren van opdrachten.

Op de scholen die nog in de voorbereidende fase verkeren, zijn er twee leraren die een opleiding volgen. De leiding van een van deze scholen ziet deze opleiding als een voorbereiding op het onderzoeksleraarschap; de leiding van de andere school heeft daarover nog geen vastomlijnde ideeën.

Op vrijwel alle scholen (één school heeft hierover geen uitspraken gedaan) geeft de schoolleiding het belang van een kritische en reflecterende houding van alle leraren aan. Uit de bespreking van dit onderwerp komt ook een belangrijk discussiepunt naar voren. De vraag is namelijk of het ontwikkelen van een kritische en reflecterende houding hetzelfde is als het ontwikkelen van een onderzoekende houding. De meningen hierover van de geïnterviewden lopen uiteen. Volgens sommigen is dit het geval, maar anderen menen dat een kritische en reflecterende houding slechts een 'voorloper' is van een onderzoekende houding. En dat een kritische en reflecterende houding een voorwaarde is voor het goed functioneren in welk beroep dan ook.

Op drie scholen is de leiding van mening dat het leren praktijkgericht onderzoek te doen voor alle leraren van belang is. Twee van deze scholen werken hieraan door alle leraren te laten werken aan ontwerponderzoek en de derde school door elk jaar een andere leraar te benoemen tot onderzoeksleraar (voor de duur van twee jaar). De andere scholen laten het onderzoek op

school uitvoeren door een beperkt aantal leraren. Bij de niet-onderzoeksleraren van een van deze scholen wordt gestimuleerd dat ze kritisch naar de eigen lespraktijk kijken. Elke leraar moet een vakleerplan maken waarin wordt beargumenteerd wat wel/niet gedaan wordt en waarom.

Op meerdere scholen geven zowel schoolleiding als coördinatoren en leraren aan dat uitspraken die worden gedaan door leraren en schoolleiding over de onderwijspraktijk in toenemende mate niet langer worden geaccepteerd als ze niet zijn onderbouwd. Ook vragen leraren van een aantal scholen steeds vaker naar de onderbouwing van beleidsbeslissingen van de schoolleiding.

12.3.3 Koppeling onderzoek aan schoolontwikkeling en inbedding in schoolbeleid

Voor de leiding van alle scholen (één school heeft hierover geen uitspraken gedaan) geldt dat onderzoek in het teken staat van de verbetering van het onderwijs. Binnen dit perspectief is er bij de scholen sprake van verschillende accenten.

In de koppeling van onderzoek aan de schoolontwikkeling is een verschil merkbaar tussen de twee scholen waar professionalisering de primaire doelstelling is van praktijkonderzoek en de overige scholen. Omdat bij deze twee scholen veel onderzoeken worden uitgevoerd en er vooral sprake is van een koppeling van deze onderzoeken met de eigen lespraktijk van de leraar, is de koppeling van onderzoek aan de schoolontwikkeling geen gemakkelijke opgave. Voor beide scholen geldt dat deze koppeling in toenemende mate tot stand wordt gebracht door de onderzoeken van de leraren steeds meer in het perspectief van school- of afdelingsbrede thema's te plaatsen. Vuistregel van de schoolleiding is dat de onderzoeken moeten passen binnen schoolvisie en -beleid. Maar binnen de gekozen werkwijze staan de onderzoeken op deze scholen primair ten dienste van de leraren zelf en niet primair ten dienste van schoolontwikkeling.

Voor de andere zes scholen is de koppeling van onderzoek aan schoolontwikkeling juist een belangrijk uitgangspunt. Eén school (die sinds drie jaar onderzoek uitvoert) heeft één thema bij de kop gepakt dat leefde bij alle leraren en dat van probleemverheldering is overgegaan naar onderzoek hoe het onderwijs moet veranderen om de problemen op te lossen en welke consequenties dit heeft voor het schoolbeleid. Alle leraren zijn er door de schoolleiding bij betrokken en worden door de schoolleiding geacht die veranderingen ook door te voeren.

Op andere scholen is een soortgelijke procedure gevolgd voor een aantal andere thema's. Maar de daadwerkelijke implementaties van de consequenties van onderzoeksresultaten is voor meerdere scholen nog een ingewikkeld punt. De kans is groot dat zaken 'verwateren', zeker als er weer een nieuw thema bij de kop wordt gepakt. Meerdere scholen geven dan ook aan dat implementatie een van de lastigste fasen in het onderzoeksproces blijkt te zijn.

12.4 Onderzoeksvraag 2 – Welke kenmerken heeft leiderschap in de school en hoe is leiderschap in het kader van de onderzoekende school georganiseerd binnen de school?

12.4.1 Gedeeld leiderschap

Op alle scholen is er sprake van gedeeld leiderschap en is er minstens sprake van een duo: een lid van de schoolleiding die onderzoek in portefeuille heeft én een onderzoekscoördinator. Op één school is de functie van schoolleiding (i.c. teamleider) en onderzoekscoördinator in één persoon verenigd. Er zijn scholen waar het gedeeld leiderschap verder gaat dan een duoschap en alle teamleiders / afdelingsleiders een rol vervullen in het praktijkonderzoek op school. Dat is bijvoorbeeld het geval op een van de twee scholen waar alle leraren ontwerponderzoek uitvoeren. Op deze school hebben de afdelingsleiders een rol bij de ontwikkelgroepen. Aanvankelijk waren ze eindverantwoordelijk en voerden ze de monitoring uit, maar recent begeleiden ze daarnaast ook zelf ontwikkelgroepjes. Afdelingsleiders blijken hun rol ieder op hun eigen manier in te vullen, met wisselend succes.

Op de meeste scholen wordt onderzoek door de coördinator ook besproken met de rector of binnen het gehele managementteam. Net als bij de leraren zijn ook bij de leden van het management van de scholen verschillende opvattingen over de waarde en positie van onderwijsonderzoek op school zichtbaar. Ook in de managementteams is niet iedereen overtuigd van het belang van onderzoek op school.

De 'dagelijkse leiding' van onderzoek door leraren ligt in handen van de onderzoekscoördinator, maar ook de rol van de schoolleiding wordt van cruciaal belang geacht. In dit kader is door de scholen onder meer genoemd dat het belangrijk is dat de schoolleiding:

- laat zien achter de gemaakte keuze voor de rol van onderzoek binnen de school te staan;
- zorgt voor de vervulling van essentiële voorwaarden om onderzoek op school uit te kunnen voeren;
- authentieke belangstelling toont voor onderzoek in de school;
- leraren motiveert voor onderzoek;
- zorgt voor vertaling van onderzoeksresultaten in schoolbeleid;
- zorgt voor koppeling van onderzoek met schoolontwikkeling;
- in voorkomende gevallen knopen doorhakt, beslissingen neemt;
- verwachtingen uitspreekt over de bijdrage van leraren aan onderzoek en bewaakt dat deze worden gerealiseerd;
- bovenschoolse samenwerking stimuleert.

Samenvattend kan (in de woorden van Boonstra, 2011) worden gesteld dat de schoolleiding van deze scholen enerzijds ruimte en richting geeft en anderzijds resultaat en rekenschap verwacht.

12.4.2 Kenmerken van leiderschap

In paragraaf 2.4.2 stelden we op basis van onze literatuurstudie vast dat in de onderzoekende school leiderschap past met de volgende kenmerken:

- Leiderschap is ondersteunend, faciliterend en stimulerend.
- Leiders geven enerzijds richting en ruimte, anderzijds vragen ze resultaat en rekenschap.
- Resultaten worden zichtbaar gemaakt en successen gevierd.
- Resultaatgericht én relatiegericht leiding geven.
- Stimuleren, inspireren, onderwijzen, rekenen op succes en beslissen op basis van deskundigheid.
- Niet kleineren, intimideren, hindernissen opwerpen, bang zijn voor mislukking, sturen, dwingen en druk uitoefenen door te dreigen met een afrekening en niet beslissen op basis van macht of positie.
- Bieden van professionele ruimte aan leraren.
- Gemeenschappelijke verantwoordelijkheid.
- Coherentie realiseren tussen alle beleidsterreinen binnen de organisatie.
- Integer, betrouwbaar en geloofwaardig handelen (rolmodel zijn).
- Open leerhouding demonstreren.

Dit zien we terug in de scholen die hebben deelgenomen aan ons onderzoek. Kenmerken van leiderschap die in vrijwel alle scholen zichtbaar zijn, zijn vooral:

- stimuleren;
- ondersteunen;

- faciliteren;
- enthousiasmeren en inspireren;
- monitoren;
- reflecteren;
- uitgaan van gemeenschappelijke verantwoordelijkheid.

Meerdere scholen geven aan dat deze kenmerken van leiderschap een betere bijdrage leveren aan de totstandkoming en borging van een onderzoeksklimaat dan bestraffend optreden en leraren ter verantwoording roepen.

12.5 Onderzoeksvraag 3 – Op welke wijze zorgt de schoolleiding ervoor dat de condities voor de uitvoering van onderzoek in de school worden gerealiseerd?

12.5.1 Tijd, rust en ruimte

Op vrijwel alle scholen biedt de schoolleiding tijd, rust en ruimte voor het uitvoeren van onderzoek.

Op alle scholen (met vooralsnog één uitzondering) krijgen de onderzoekscoördinatoren tijd om hun werk uit te voeren. Ook de leraren krijgen tijd. Op twee scholen worden alle leraren gelijktijdig twee uur per week vrij geroosterd (betaald uit professionaliseringsuren) om ontwerponderzoek uit te voeren. Dit gelijktijdig vrij roosteren is van cruciaal belang voor de samenwerking en communicatie. Naast de coördinator en de leraren krijgen op deze scholen ook onderwijsontwikkelaars tijd om ontwikkelgroepen te begeleiden. Op de andere scholen wordt een beperkt aantal onderzoekleraren vrij geroosterd om onderzoek te verrichten.

Ook wordt op alle scholen rust en ruimte gecreëerd om te communiceren over onderzoek en onderzoeksresultaten. Alle scholen benadrukken het belang van deze communicatie. De wijze waarop dat gebeurt, verschilt per school. Op drie scholen gebeurt het vooral informeel en incidenteel. Op vier scholen gebeurt het ook informeel, maar draagt het daarnaast ook een meer structureel karakter en is het ingebed in studiedagen, teamvergaderingen, werkbijeenkomsten en andere bijeenkomsten. Eén school schenkt ook aandacht aan de onderzoeksresultaten op haar website en in haar weekberichten. Deze school heeft ook onderzoeksresultaten gepresenteerd op de onderwijsresearchdagen (ORD).

Twee scholen presenteren ook onderzoeksresultaten op de jaarlijkse conferentiedag van de scholen en partners die deel uitmaken van het samenwerkingsverband.

12.5.2 Vertrouwen

Door vier scholen wordt expliciet vermeld dat de schoolleiding vertrouwen geeft aan de leraren die onderzoek uitvoeren op school en een onzekerheidstolerantie toestaat. In dit verband zijn onder meer de volgende uitspraken gedaan:

- Het hoeft niet altijd een succes te zijn, maar men moet instrumenten hanteren om aan te kunnen geven: 'dat hadden we voor ogen en dit is het geworden'.
- De schoolleiding vertrouwt ons in onze deskundigheid. En geeft ons dus ook de kansen.
- Wij zijn als onderzoeksleraren samen verantwoordelijk voor dit onderwerp en kunnen die verantwoordelijkheid ook nemen.
- Het kan mij niet zoveel schelen als dingen fout gaan, maar het moet wel een proces zijn dat we met zijn allen aangaan.
- De vuistregel is: 'we zijn strak in het proces en ruim in het product'. Er is veel aandacht voor communiceren en de procesroute is strak geregeld, maar ten aanzien van het 'hoe' is er veel vrijheid en vertrouwen in competenties en autonomie.
- Zeer belangrijk is elkaar vertrouwen te geven en een onzekerheidstolerantie toe te staan.

Door de onderzoeksleraren van een van de scholen wordt daarbij aangekend dat vertrouwen wordt gegeven, maar dat de schoolleiding ook de vinger aan de pols houdt en ingrijpt als het niet goed gaat. Dan wordt daarover van gedachten gewisseld. Hij gaat dan niet zelf ingrijpen, niet mensen op het matje roepen of brieven sturen, maar gaat een gesprek aan met de verantwoordelijken. Dit wordt als zeer positief ervaren.

12.5.3 Begeleiding

Vijf van de acht scholen melden dat ze gebruikmaken van begeleiding van externen en dat de schoolleiding dit stimuleert en faciliteert. Op één school gaat het om een 'indirecte' begeleiding via deelname aan de studiekring. Ook andere scholen nemen deel aan bijeenkomsten van een studiekring vanuit lectoraten. Vier scholen maken (daarnaast) direct gebruik van begeleiding van externen; meestal door een universiteit en/of een hogeschool.

Op twee scholen worden de ontwikkelgroepen van leraren begeleid door medewerkers van de ILO van de Universiteit van Amsterdam. Op twee andere scholen worden de onderzoeksleraren begeleid. Op één school door de Vrije Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam en op de andere school door de ILO van de Universiteit van Amsterdam. Door deze scholen wordt deze begeleiding niet alleen als waardevol, maar zelfs als onmisbaar gezien. Zowel op onderzoeksgebied als inhoudelijk is de bijdrage van cruciaal belang.

12.5.4 Belang toekennen aan onderzoek

Alle scholen (één school heeft hierover geen uitspraken gedaan) onderkennen het belang van het belangrijk maken van onderzoek door de schoolleiding als essentiële voorwaarde om daadwerkelijk een onderzoeksklimaat te (kunnen) realiseren. Dit belang is zowel benadrukt door de schoolleiders zelf als door onderzoeksleraren en onderzoekscoördinatoren. Het belangrijk maken van onderzoek door de schoolleiding laat zien dat de schoolleiding onderzoek binnen de school serieus neemt, geeft het onderzoek en de onderzoekers een status – die ze niet steeds zelf hoeven te bevechten –, motiveert leraren om betrokken te raken/zijn bij het onderzoek en legt een stevige bodem onder het gebruik van onderzoeksresultaten in de dagelijkse lespraktijk en in het schoolbeleid. Het belangrijk maken van onderzoek door de schoolleiding is geen ‘kunstje’. De schoolleiding kan niet volstaan met het ‘zeggen’ dat ze onderzoek belangrijk vindt. Het kan alleen door ook echt betrokken te zijn bij onderzoek en in alle fasen geïnteresseerd te zijn en mee te denken over het realiseren van voorwaarden om het onderzoek een goede kans van slagen te geven binnen de school.

Uitspraken die inzicht geven in het belang dat de schoolleiding hecht aan deze voorwaarde en de wijze waarop dat binnen de scholen gestalte krijgt, zijn onder meer:

- Wij zijn als schoolleiding zoveel als mogelijk aanwezig bij de (aftrap van) presentaties om te laten zien dat we het belangrijk vinden. We stralen ook uit: zo doen we dat, zo pakken we het aan op onze school.
- Wij worden als onderwijsontwikkelaars structureel goed begeleid door de conrector. We worden belangrijk gemaakt binnen de school. Tussendoor ontvangen we ook feedback. Ons wordt ook om adviezen gevraagd door de schoolleiding en we krijgen een opleiding.
- Naarmate de afdelingsleider sterker betrokken is, is er sprake van een hogere motivatie. Er is dan minder sprake van ‘eilandjes’. Dit zien we en blijkt ook uit een gehouden enquête. Door deze sturing zien leraren dat de schoolleiding geïnteresseerd is.

- De vinger aan de pols houden lukt bij de ene afdelingsleider beter dan bij de andere. De vraag is wanneer het meedenken is en wanneer controleren. Dit is een lastig punt. De ene afdelingsleider is meer begaan met de groepjes dan de andere. Gezamenlijk beginnen helpt ook. Als je je gezicht als begeleider of leider niet of nauwelijks laat zien, wordt het vragen om een verslag en dergelijke eerder als controle gezien. Er moet iemand betrokken zijn; dat wordt zeer gewaardeerd.
- Een essentiële rol van de schoolleiding vormt het gegeven dat de kwaliteitsverbetering door de directie is benoemd als het speerpunt voor de komende jaren. Wat bijdraagt is de nadrukkelijke steun van de directie voor deze pilot, zichtbaar gemaakt door de aanwezigheid van directieleden bij alle bijeenkomsten.
- Vooral in het begin moet de schoolleiding veel investeren door aanwezig te zijn bij de overleggen van de groep, enzovoort.
- De schoolleider moet onderzoek zeer serieus nemen. Ondersteuning kan ook zijn onderzoeksleraren te hulp te schieten bij 'obstructie' van het middenkader als deze niet de nodige medewerking verleent aan onderzoek.
- Bij de afronding van onderzoeken maakt de schoolleiding vaak een mooie publicatie die aan iedereen wordt gegeven. Ze laten dan ook altijd blijken trots op het onderzoek te zijn.
- De schoolleiding moet waarde hechten aan onderzoek en iets met de resultaten doen.
- Door de facilitering van de twee onderzoeksleraren laat de schoolleiding zien dat onderzoek voor hen belangrijk is en dus status heeft.

12.5.5 Structuur

Op vrijwel alle scholen is veel aandacht van de schoolleiding voor het structureel inbedden van onderzoek in de organisatie. Een aantal scholen evalueert deze structuur geregeld en herzielt deze op basis van de uitkomsten van de evaluatie.

Op alle scholen is er een onderzoekscoördinator.

Op twee scholen maakt onderzoek structureel deel uit van het taakbeleid van leraren. 10% van de tijd is ingeruimd voor ontwerp onderzoek. Ook voor de in- en externe ondersteuning van het onderzoek van leraren binnen ontwikkelgroepen hebben deze scholen structureel geld vrijgemaakt. Er zijn vaste momenten in de week waarop leraren werken aan ontwerp-onderzoek waarbij ze begeleiding ontvangen.

Onderzoek is ook een onderwerp waaraan aandacht wordt besteed binnen de gesprekkencyclus en het maakt ook deel uit van het managementoverleg. Over de rol van de team-/afdelingsleiders bij het ontwerponderzoek zijn afspraken gemaakt, evenals voor de verbinding van dit onderzoek met afdelings-/team- en schoolbrede thema's.

Op één school was er aanvankelijk geen sprake van inbedding van het doen van onderzoek in de schoolorganisatie. Eén leraar is begonnen met onderzoek en na het eerste onderzoek is er een tweede onderzoeksleraar bijgekomen. Daarna is er schoolbreed een onderzoeksteam geformeerd, bestaande uit een onderzoekscoördinator en vertegenwoordigers uit de drie afdelingen van de school.

Binnen een andere school functioneren acht onderzoeksleraars die ieder verbonden zijn aan een van de acht teams van de school. Binnen deze school is strategisch gekeken wie het beste betrokken konden worden als onderzoeksleraar. Het is begonnen in het vwo-team met als teamleider de aanjager en coördinator van de academische opleidingsschool en heeft zich verder uitgebreid naar de andere teams. Elk team heeft nu een onderzoeksleraar als aanspreekpunt of een onderzoeksleraar in het team. De onderzoeksleraars komen als groep regelmatig bijeen.

Eén school is begonnen met drie onderzoeksgroepen en negen onderzoeksleraars. Door financiële oorzaken is er nu nog één onderzoeksgroep, bestaande uit drie onderzoeksleraars.

Tussentijds hebben de laatste jaren geen wisselingen meer plaatsgevonden in de bezetting van het onderzoeksteam. De schoolleiding heeft gekozen voor continuïteit. Wat daarbij een rol speelt, is dat de schoolleider steeds meer is gaan inzien dat onderzoek iets teweeg kan brengen op school, en dan is het belang van een goede kwaliteit van onderzoek groot. Onderzoeksleraars begeleiden het onderzoek van studenten (profielproduct) dat in het verlengde ligt van een schoolbreed onderzoeksonderwerp of onderzoek dat een deelonderzoek vormt van hun eigen schoolbrede onderzoek. Vakgericht onderzoek wordt begeleid door de opleidingsleraar van de betreffende sectie. Onderwijskundig onderzoek wordt begeleid door het opleidingsinstituut. De onderzoeksleraars voeren ook zelf onderzoek uit.

Op één school is de schoolleiding nog volop bezig met het neerzetten van een structuur waarin onderzoek wordt geïntegreerd. Onderzoek is op deze school een van de aandachtsgebieden die de school kent. De school heeft een onderzoekscoördinator. Twee leraren volgen een opleiding die hen voorbereidt op hun functie als onderzoeksleraar. De bedoeling is dat zij als onderzoeksleraar worden aangesteld en de verwachting is dat dit niet eerder dan vanaf schooljaar 2014-2015 zal gebeuren.

De kern van het onderzoeks- en opleidingsteam van deze school bestaat uit vier personen: de afdelingsdirecteur, de afdelingsleider (met onderzoek en opleiding in portefeuille), de onderzoekscoördinator en de schoolopleider (deze werft de studenten). Zo nodig wordt het team aangevuld met de verantwoordelijke persoon voor nieuw aangesteld personeel en soms ook met de onderzoeksleraren in opleiding en de leraren die bezig zijn met een promotieonderzoek. Het team voert de regie: Wat willen we en hoe zetten we dat uit?

Op één school was het aanvankelijke voornemen om twee leraren twee jaar lang onderzoek te laten doen en dan twee andere leraren deze taak te laten verrichten. Later is besloten om niet beide onderzoeksleraren tegelijkertijd te rouleren. Het is de ervaring van de school dat het wel even duurt voordat de onderzoeksleraren geleerd hebben hoe ze onderzoek moeten doen. Om opgedane ervaringen te kunnen overdragen aan de volgende onderzoeksleraar is gekozen voor 'op en af'-roulatie. Er is voor gekozen om niet langer dan twee jaar eenzelfde leraar onderzoek te laten uitvoeren omdat de schoolleiding aan zoveel mogelijk leraren de mogelijkheid wil bieden om onderzoek uit te voeren.

Op één school (die zich in de voorbereidende fase bevindt) is er vanuit de schoolleiding nog onvoldoende aandacht voor de structurele inbedding van onderzoek in de school. Voor de betrokkenen bij het onderzoek heeft dit negatieve consequenties.

Een belangrijke kanttekening die moet worden gemaakt heeft te maken met financiële voorwaarden om onderzoek structureel in te bedden in de schoolorganisatie. Voor alle scholen geldt dat hierbij gebruik is gemaakt van financiële middelen die beschikbaar zijn in het kader van de academische opleidingsschool. Wat de gevolgen zullen zijn voor de structurele inbedding van onderzoek op de scholen als deze middelen niet langer beschikbaar zullen zijn, is niet duidelijk. Eén school geeft aan door te zullen gaan met onderzoek als dat het geval is, en één school geeft aan dat het ongewis is wat er dan zal gebeuren. Op de andere scholen is dit onderwerp niet aan de orde geweest in de interviews.

12.5.6 Samenwerken met externe partners

Samenwerken met externe partners komt op alle scholen voor, omdat het deel uitmaakt van de structuur van de academische opleidingsschool. Het betreft samenwerking met andere scholen en met opleidingsinstellingen.

Aan de waarde die schoolleidingen hechten aan het samenwerken met opleidingsinstellingen is aandacht besteed in paragraaf 12.5.3. Over de samenwerking met andere scholen zijn ook uitspraken gedaan. Er zijn verschillen waar te nemen in de mate waarin dit gebeurt en de effecten die het teweeg brengt.

Twee van de in dit onderzoek betrokken scholen werken zeer nauw samen (met de derde academische opleidingsschool binnen hun verband) en waarderen dit als zeer waardevol en zinvol. Er is sprake van veel overleg met en leren van elkaar.

Ook andere scholen werken samen met scholen in hun verband. De waarde daarvan wordt omschreven als het over de schoolmuren heen kijken en het krijgen van zicht op andere onderzoeken.

Er wordt echter ook een kritische kanttekening geplaatst. Eén van de schoolleiders geeft aan het als gemiste kans te ervaren dat de academische opleidingsschool te weinig in staat is gebleken om producten / resultaten te delen en te gebruiken in elkaars praktijk. Andere scholen worstelen met soortgelijke problemen. De vraag is dan ook waarom scholen geen/weinig gebruikmaken van elkaars onderzoeksresultaten. Daar zijn volgens deze schoolleider allerlei redenen voor te noemen, onder andere veiligheid en bereidheid om het echt met elkaar te delen en van elkaar te leren. Maar dit kost veel tijd.

12.5.7 Kwaliteit onderzoek

Kwaliteit van onderzoek blijkt een lastig punt te zijn. Het is een aspect waar meerdere scholen mee worstelen.

Enerzijds wordt door de schoolleiding het belang onderkend van kwalitatief goed onderzoek. Het onderzoek vormt immers de basis voor het nemen van besluiten binnen de school en die besluiten kunnen en mogen niet genomen worden op grond van onbetrouwbare en/of invalide onderzoeksresultaten. Anderzijds wordt door de schoolleidingen onderkend dat het verrichten van onderzoek een 'vak' is dat niet zomaar door iedereen kan worden uitgeoefend en waar leraren in de regel niet voldoende toe zijn geëquipeerd.

Een bijkomend punt waarmee scholen worstelen heeft te maken met het belang van het ontwikkelen van een onderzoeksattitude enerzijds en de opvatting van vele leraren dat onderzoek doen niet tot hun werk behoort anderzijds. Vooral de scholen die hebben gekozen voor ontwerponderzoek dat door alle leraren wordt uitgevoerd, worden door deze keuze regelmatig met deze ambivalentie geconfronteerd. Voor een aantal leraren blijkt het

ontwikkelen van een onderzoeksattitude een brug te ver te zijn. Door een van deze scholen wordt aangegeven dat gekozen is voor een strategie waarin prioriteit wordt gegeven aan het ontwikkelen van een onderzoeksattitude en pas later meer nadruk wordt gelegd op de kwaliteit van onderzoek. Erkend wordt dat de kwaliteit van het onderzoek van leraren in lang niet alle gevallen voldoet aan de academische eisen die aan onderzoek worden gesteld. De winst zit hem voor deze school vooral in de wijze waarop leraren op meerdere manieren leren aankijken tegen een probleem, werkelijk op zoek zijn naar de oorzaak van dat probleem, bronnen betrekken bij de oplossing van het probleem en hun ervaringen samen delen.

Andere schoolleidingen kiezen ervoor zich op het punt van kwalitatief goed onderzoek te laten ondersteunen door externe deskundigen. De ambivalentie van de eerder genoemde scholen (die alle leraren ontwerponderzoek laten uitvoeren) is hier in veel mindere mate aanwezig, omdat slechts een beperkt aantal leraren onderzoek uitvoert en het gaat om leraren die er zelf voor kiezen.

12.6 Onderzoeksvraag 4 – Wat zijn de ervaren effecten van de rol van de schoolleiding op het realiseren van een onderzoeksklimaat en welke succesfactoren en leerpunten worden vastgesteld?

In de voorgaande paragrafen is weergegeven op welke wijze de schoolleidingen van de in dit onderzoek betrokken scholen een rol spelen in de totstandkoming en borging van een onderzoeksklimaat. In deze paragraaf bespreken we welke effecten leiders, coördinatoren, leraren en studenten zien en welke succesfactoren en leerpunten zij vaststellen.

12.6.1 Effecten

Een belangrijk effect dat wordt genoemd, is dat betrokkenen binnen de school (en dan vooral leraren en leden van de schoolleiding) er in de loop der tijd steeds meer achter komen dat onderzoek een belangrijke functie vervult, dat het bijdraagt aan de kwaliteit van het werk op school.

Een effect is ook dat de professionele dialoog op gang komt en dat gezien wordt dat het samen bezig zijn en onderzoeken tot goede leereffecten leidt. Dat het uitvoeren van onderzoek weer nieuw elan geeft aan het ‘vakmanschap’ van de leraren blijkt onder meer uit het feit dat informele gesprekken

op school steeds vaker gaan over het onderwijs en over het leren van leerlingen. Leraren krijgen er plezier in om te achterhalen wat ze kunnen doen om leerlingen beter en effectiever te laten leren. Het onderzoek dat binnen de scholen wordt uitgevoerd draagt bij aan het steeds meer worden van de school als een professionele leergemeenschap.

Een effect dat in het verlengde hiervan ligt en door een aantal scholen wordt genoemd, is dat het onderzoek de leraren leert eenzelfde taal te spreken.

Ook het niet langer accepteren van niet-onderbouwde uitspraken wordt door meerdere scholen als effect genoemd. Dat geldt zowel voor de leraren als voor de schoolleiding. Beleidsbeslissingen kunnen niet langer 'met de natte vinger' worden genomen en leraren kunnen niet langer uitspraken doen als 'deze leerling heeft een 3 voor het proefwerk; hij heeft weer eens niet geleerd'. Steeds vaker ook wordt gevraagd welke bijdrage leraren dan zelf leveren om geconstateerde problemen op te lossen.

12.6.2 Succesfactoren

Uit alle door de scholen genoemde succesfactoren kunnen de volgende vier 'clusters' van factoren worden afgeleid die bijdragen aan het succes van praktijkgericht onderzoek op school.

Eigenaarschap

Het aansluiten van onderzoek bij de eigen concerns en de dagelijks lespraktijk van de leraren draagt bij aan het succes van onderzoek binnen de school. Op scholen waar praktijkgericht onderzoek door alle leraren wordt uitgevoerd is eigenaarschap vanzelfsprekend, omdat wordt uitgegaan van de concerns van elke individuele leraar. Op scholen waar een beperkte groep leraren onderzoek uitvoert is dit minder vanzelfsprekend. Daar zal zorgvuldig gekeken moeten worden naar thema's die het werk van alle of een grote groep leraren aangaan.

Interessant is overigens de constatering van een van de onderzoekscoördinatoren dat als wordt aangesloten bij de eigen concerns van de leraar, het voor de leraar gaandeweg steeds gemakkelijker wordt om ook onderzoek te verrichten naar thema's die minder dicht bij hem staan. Langzaam wordt dan een verschuiving zichtbaar van emotionele binding met het thema naar thema's met meer afstand. Dit heeft volgens deze coördinator te maken met toenemende competenties en ervaring. De schoolleiding kan hierop inspelen.

Communicatie

Het communiceren over onderzoek draagt bij aan het succes van onderzoek binnen de school. Communiceren kan op vele manieren: presenteren, committeren, bespreken, bevragen, motiveren, reflecteren, helpen en overleg voeren dat een intervisiekarakter draagt. Een door vrijwel alle scholen ingezette vorm van communicatie, die zonder uitzondering als succesfactor wordt gezien, is het presenteren van onderzoek en onderzoeksresultaten aan collega's. Dit vormt voor vele scholen een vast onderdeel in de overlegstructuur van de school. De schoolleiding speelt een belangrijke rol in het zorg dragen dat tijd en ruimte wordt ingeruimd voor deze vormen van communicatie.

Rol van de schoolleiding

Aandacht van de schoolleiding voor onderzoek in de school wordt eveneens als cruciale factor gezien die bijdraagt aan succes. Het zorg dragen dat aan belangrijke voorwaarden wordt voldaan (zoals besproken in paragraaf 12.5) en het op een stimulerende, ondersteunende, faciliterende en inspirerende wijze leidinggeven (zie paragraaf 12.4) zijn van wezenlijk belang voor het realiseren van een onderzoeksklimaat op school.

Het hebben van een kartrekker

In het kader van gedeeld leiderschap geven alle scholen aan dat het hebben van een kartrekker voor onderzoek (de onderzoekskoördinator) een belangrijke succesfactor is. Het realiseren van een onderzoeksklimaat op een school vergt veel werk, tijd, aandacht en volharding. Succesbepalend is dat er een persoon is die deze taak met passie en overtuigingskracht vervult. Maar ook dat de schoolleiding ervoor zorgt dat deze persoon tijd, ruimte en status krijgt om deze taak goed uit te kunnen voeren.

12.6.3 Leerpunten

Implementatie van onderzoeksresultaten

Zoals eerder aangegeven is het doel van onderzoek op alle scholen het verbeteren van het onderwijs. Vanuit de feedbackfunctie van praktijkgericht onderzoek is het van belang de resultaten van het onderzoek te vertalen naar aanbevelingen die leiden tot dergelijke verbeteringen. De implementatie van aanbevelingen op basis van de onderzoeksresultaten levert voor vele scholen echter hoofdbrekens op. Het is een stap die blijkbaar moeilijk is te zetten voor een aantal scholen. Toch is het een cruciale fase in het proces. Als onderzoek bij voortduring geen effect heeft op wat er in de toekomst in het onderwijs gebeurt (in praktijk en/of beleid) en er niet toe blijkt te doen in

termen van effecten op de verbetering van het onderwijs, zal het de meerwaarde verliezen en is de kans groot dat het niet langer als betekenisvol wordt gezien.

Langetermijndenken en vasthoudendheid

Door alle scholen wordt het hebben van een lange adem en vasthoudendheid als essentieel aandachtspunt genoemd in het bereiken van een onderzoeksklimaat op scholen. Het bewerkstelligen van een (onderzoeks-)attitude kost tijd en inspanning. Inspanning van de schoolleiding en de onderzoekscoördinator is nodig ten aanzien van het blijven organiseren en faciliteren dat leraren een onderzoekende houding ontwikkelen. Zelfs na jarenlange inspanningen is een onderzoekende houding bij alle leraren geen vanzelfsprekendheid. Dat realiseren vergt een langdurig proces. Dit veronderstelt uithoudingsvermogen van de schoolleiding en het weerstaan van allerlei verleidingen en afleidingen om andere zich aandienende zaken aan te pakken ten koste van het ontwikkelen van een onderzoekende cultuur.

13 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk bespreken we de hoofdconclusies van ons onderzoek (paragraaf 13.1) en formuleren we een aantal aanbevelingen (paragraaf 13.2).

13.1 Conclusies

De academische opleidingsscholen hebben gekozen voor onderzoek in de school als middel voor schoolontwikkeling. In hoofdstuk 2 hebben we gezien dat er twee functies van onderzoek kunnen worden onderscheiden in het kader van schoolontwikkeling (Ros et al., 2013). De eerste is de feedbackfunctie, waarbij de focus ligt op de resultaten van onderzoek.

Deze resultaten en de aanbevelingen die hieruit voortvloeien kunnen leiden tot verbeteringen in de manier van onderwijs geven of in de organisatie of kunnen aanleiding geven tot beleidsbeslissingen. Onderwijsverbetering en innovaties worden meer planmatig en onderbouwd. De tweede functie is de dialoogfunctie, waarbij de focus ligt op de reflectieve gesprekken van leraren tijdens het onderzoeksproces. Het gezamenlijk met anderen uitvoeren van onderzoek kan bijdragen aan de ontwikkeling van een kritische, onderzoekende houding, omdat onderzoek distantie vraagt en daardoor aanleiding geeft voor reflectie. Ook geeft onderzoek externe, objectieve input in de dialoog, zowel vanuit de literatuur als vanuit de onderzoeksresultaten. Bovendien vraagt onderzoek om een scherpe definiëring van begrippen, hetgeen de diepgang van de dialoog ten goede komt.

Hoewel alle scholen beide functies van onderzoek nastreven, zien we verschillen in strategie tussen de scholen in de mate waarin ze het accent leggen op de feedbackfunctie dan wel op de dialoogfunctie. De scholen die meer het accent leggen op de feedbackfunctie kiezen ervoor om een kleine, vaste of juist roulerende groep leraren onderzoek te laten uitvoeren naar relevante thema's die van belang zijn voor onderwijsontwikkeling.

Zij leggen meer nadruk op de kwaliteit van het onderzoek en op het presenteren van de resultaten. Scholen die meer het accent leggen op de dialoogfunctie van onderzoek kiezen ervoor om zoveel mogelijk leraren te betrekken in het onderzoek en hen op een onderzoeksmatige manier oplossingen te laten ontwikkelen voor problemen waar ze tegenaan lopen. Het leren van elkaar speelt daarbij een belangrijke rol.

Duidelijk is ook dat het zijn van een onderzoekende school veel meer inhoudt dan de uitvoering van onderzoek in de school. Het betekent ook een keuze voor een andere manier van werken, samenwerken en ontwikkelen met verstrekkende gevolgen. Er is sprake van een langdurig ontwikkelingsproces in de richting van een organisatie die kenmerken vertoont van een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2004; Stoll et al., 2006; Humada-Ludeke; 2013). De schoolleider speelt daarin een grote en lang niet altijd eenvoudige rol. We gaan hieronder kort in op deze kenmerken en de wijze waarop de onderzochte scholen hier invulling aan geven.

Expliciete en gedeelde visie

Professionele leergemeenschappen kenmerken zich door een expliciete visie op het leren van leerlingen. Deze visie is geen papieren document, maar wordt gedeeld door het hele team en wordt regelmatig ter discussie gesteld. In de academische opleidingsscholen zien we dat naast een visie op leren ook een duidelijke visie op de rol van onderzoek in de school wordt gevraagd. Deze rol is niet direct voor alle leraren vanzelfsprekend. Verschillende scholen gebruiken het onderzoek om de visie op leren en het onderwijsconcept te herijken en verder te ontwikkelen.

Onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk

We zien in alle scholen dat de focus van het onderzoek is gericht op het primaire proces. Wel zijn er verschillen tussen scholen in de mate waarin de onderzoeksthema's worden bepaald door de schoolleiding (top-down) of door de leraren zelf (bottom-up). Het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk vraagt onderzoeksvaardigheden waarover leraren vaak niet beschikken. Uit onderzoek blijkt dat de kwaliteit van het praktijkgericht onderzoek uitgevoerd door scholen vaak te wensen overlaat (Vrijnsen - de Corte, 2012). In alle onderzochte scholen is sprake van scholing van leraren of van begeleiding bij de uitvoering van onderzoek. Toch noemt een aantal scholen de kwaliteit van het onderzoek als knelpunt.

Collectieve leerprocessen van leraren

Het leren op de werkvloer, van en met elkaar, is eveneens een belangrijk kenmerk van een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2004).

Het gezamenlijk uitvoeren van onderzoek kan bijdragen aan collectieve leerprocessen. In verschillende onderzochte scholen was het gezamenlijk leren, het bespreken van problemen waar men tegenaan liep en het bij elkaar observeren in de klas geen gemeengoed. De ontwikkeling tot een academische school heeft hieraan bijgedragen (of zal naar verwachting hier nog aan bijdragen).

Reflectieve dialoog tussen leraren

Zoals gezegd kan het onderzoek in de school bijdragen aan een reflectieve dialoog tussen leraren (Verbiest, 2004; Ros et al., 2013; Rijlaarsdam & Janssen, 2011; Rijlaarsdam et al., 2012; Van der Linden, Bakx, Ros, Beijgaard & Vermeulen 2012). De schoolleiding heeft een belangrijke taak in het stimuleren en organiseren van deze dialoog. Op de meeste onderzochte scholen wordt bewust tijd ingeruimd op teamvergaderingen voor het gesprek over onderwijs naar aanleiding van het onderzoek. In sommige scholen heeft het gesprek over het onderzoek nog vooral het karakter van informeren; op andere scholen reflecteren de leraren expliciet op hun eigen onderwijs.

Ondersteunend en gedeeld leiderschap

Binnen een professionele leergemeenschap is gedeeld leiderschap (Boonstra, 2011) passend. Hierbij worden verantwoordelijkheden op verschillende lagen in de organisatie gepositioneerd. In alle onderzochte scholen heeft de onderzoekscoördinator een belangrijke rol bij het organiseren van onderzoek in de school en het stimuleren van de onderzoekende cultuur. Daarnaast zijn in bijna alle scholen één of meer leden van het management (zoals een afdelingsleider) verantwoordelijk voor het beleid gericht op onderzoek in de school. De verantwoordelijkheden van de onderzoekscoördinator en de afstemming met het management hierover verschillen tussen de scholen. De schoolleiding doet ertoe als ze in staat is de transformatie te maken van een 'traditionele' school naar een school met een onderzoekende cultuur. De inhoudelijke en uitvoerende kracht om dit te realiseren zit niet altijd in de top. Dat is ook niet noodzakelijk. Wat wel noodzakelijk blijkt te zijn, is dat de schoolleiding het vermogen heeft om goed te positioneren. Om de juiste mensen op de juiste plekken te zetten en hen volop te ondersteunen. De schoolleiding hoeft niet zelf alle kennis te hebben, maar moet vooral in staat zijn leraren te stimuleren. Hoe de schoolleiding dit doet hangt vooral samen met de persoon / personen die deel uitmaken van de schoolleiding: hun manier van leiding geven moet vooral als authentiek worden ervaren door de leraren. Dit laat echter onverlet dat zij wel – op hun eigen wijze – verantwoordelijkheid dienen te nemen voor visie en het vervullen van condities.

Ondersteunende, structurele condities

Van belang is dat er voldoende tijd en geld beschikbaar is om het onderzoek en de activiteiten hieromheen te kunnen uitvoeren. De subsidieregeling voorziet hierin (voorlopig), maar hoe dit na afloop van deze regeling verder gaat is niet bekend. Een aantal scholen heeft aangegeven ook zonder subsidieregeling dit proces voort te zetten. Enkele scholen zetten de professionaliseringstijd in voor het gezamenlijk werken aan ontwerpgericht onderzoek. In de scholen die al langer als academische opleidingsschool actief zijn, begint onderzoek steeds meer een structurele positie in te nemen.

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat het proces van de academische opleidingsschool voor de schoolleiding verschillende aspecten behelst:

- ontwikkelen van een visie op de rol van onderzoek in schoolontwikkeling;
- zorg dragen dat deze visie wordt gedeeld en gerelateerd is aan het onderwijsconcept van de school en de visie op professionalisering;
- ontwikkelen van een attitude bij leraren gericht op onderwijsverbetering en kritische reflectie;
- organiseren en stimuleren van collectief leren, onder andere gebaseerd op reflectieve dialoog;
- zorg dragen voor onderzoeksexpertise bij leraren en in de vorm van externe begeleiding;
- ontwikkeling van een open cultuur, waarin leraren elkaar feedback kunnen/durven geven, zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het onderwijs en er ruimte is voor experimenteren;
- organisatorische inbedding en een transparante structuur van rollen, taken en verantwoordelijkheden;
- samenwerking met andere (academische) opleidingsscholen en met de opleiding.

Al deze aspecten bepalen de onderzoekende cultuur binnen de school. Deze publicatie maakt zichtbaar dat er verschillende manieren zijn waarop de leiding van een school een onderzoekende cultuur kan entameren, stimuleren en inbedden in haar schoolorganisatie. Ook de (volgorde in de) stappen die de scholen zetten in de weg ernaartoe verschillen en de wijze waarop een onderzoekende cultuur zich manifesteert verschilt van school tot school.

De keuzes die scholen hierin maken zijn afhankelijk van de beginsituatie van de leraren, de fase in de ontwikkeling en de stijl van leiding geven van de schoolleiding.

Het worden (en blijven) van een school met een onderzoekende cultuur kenmerkt zich niet door een eenmalige in beton gegoten keuze voor een bepaalde aanpak of vormgeving. Alle scholen maken een proces door en hoe verder een school komt in het proces, hoe steviger en sterker de onderzoekende cultuur onderdeel wordt van de schoolorganisatie. Alle scholen maken een zoek- en leerproces door; voor geen enkele school is het na een jaar al duidelijk en doorwrocht hoe zij een onderzoekende cultuur vormgeven. Een onderzoekende school is per definitie ook altijd in ontwikkeling en nooit 'klaar'. Dat is een uitdaging waar de school(leiding) zich van bewust moet zijn.

In de literatuur vonden we de volgende voorwaarden die de schoolleiding kan vervullen om te komen tot een onderzoekende cultuur (Verbiest, 2004, 2011; Weeda, 2011; Waslander, Dückers & Van Dijk, 2012; Admiraal, 2013; Kessels, 2012; Rijlaarsdam & Janssen, 2011; Rijlaarsdam et al., 2012; Ros et al., 2013; Krüger, 2010):

- creëren van tijd, rust en ruimte om onderzoekend te leren;
- vertrouwen geven;
- begeleiding;
- belang toekennen aan het onderzoek in het kader van schoolontwikkeling;
- zorgen voor een heldere structuur waarbinnen onderzoek op de school plaatsvindt en deze inbedden in de schoolorganisatie;
- samenwerken met externe partners, zoals opleiding en andere scholen binnen de AOS;
- bewaken dat onderzoeksprojecten voldoen aan de basiscriteria voor onderzoek en aan de bruikbaarheidscriteria.

Uit de beschrijving in paragraaf 12.5 blijkt dat er op vrijwel alle scholen veel aandacht is voor het vervullen van deze voorwaarden.

Door de geïnterviewden van de scholen zijn ook meerdere leerpunten of dilemma's aangegeven. Het merendeel van deze leerpunten kunnen worden beschreven als een zoektocht van de schoolleidingen naar balans. Ten aanzien van de volgende aspecten dient een balans gevonden te worden.

Onderzoeksvragen gericht op schoolspeerpunten versus individuele concerns

Naarmate de onderzoeksvragen meer gebaseerd zijn op de problemen waar de (onderzoeks-)leraar zelf tegenaan loopt, zal hij of zij meer gemotiveerd zijn om het onderzoek uit te voeren en hier tijd en energie in te stoppen. Echter, als de onderzoeksvragen te veel gericht zijn op de vraagstukken van die ene leraar, zal de impact naar de gehele school kleiner zijn.

Het is de kunst om binnen de context van de speerpunten / het onderwijsconcept van de school onderzoeksthema's te kiezen die een grote groep leraren bezighoudt, waarbij ze een gevoel van urgentie hebben ('hier hebben we echt wat aan'). Een aandachtspunt hierbij is de onderzoekbaarheid van vragen; niet alle problemen zijn met onderzoek op te lossen.

Focus op een onderzoekende houding van alle leraren versus onderzoekskwaliteit

Onderzoek op een goede manier uitvoeren is geen sinecure. Goed onderzoek doen vraagt '1.000 vliegreuen', wordt vaak gezegd, waarmee bedoeld wordt dat naast vaardigheden en kennis ook ervaring een rol speelt. Het is een lastige keuze tussen enerzijds investeren in het opleiden van een beperkt aantal onderzoeksleraren, die vervolgens (onder begeleiding) kwalitatief goed onderzoek kunnen uitvoeren, of anderzijds het investeren in een zo groot mogelijke groep leraren die onderzoek uitvoeren (of onderzoeksmatige activiteiten uitvoeren), waarmee hun onderzoekende houding wordt gestimuleerd en de wellicht mindere kwaliteit van het onderzoek voor lief wordt genomen. Een mogelijke tussenoplossing is het formeren van zogenaamde meedenkgroepen, waarbij verschillende leraren gekoppeld worden aan een leraar-onderzoeker. Deze groep (bij voorkeur leraren die worden geacht de resultaten te implementeren) voert het onderzoek niet uit, maar denkt wel mee in alle fasen van het onderzoek, waardoor de reflectieve dialoog wel plaatsvindt.

Incorporatie van onderzoek versus institutionalisering

Bij incorporatie ligt het eigenaarschap van het onderzoek primair bij individuele leraren; bij institutionalisering maakt het onderzoek structureel onderdeel uit van de schoolorganisatie. Het is de kunst voor de schoolleiding om het onderzoek te institutionaliseren op een manier dat de leraren die het onderzoek uitvoeren hierbij voldoende eigen inbreng kunnen hebben en zich voldoende geïnteresseerd voelen. Uit dit onderzoek blijkt dat schoolleidingen tot nu toe vooral focussen op het 'verleiden' van leraren om onderzoek te doen. Borgen is een stap die vele scholen nog moeten zetten, maar die wel cruciaal is om ervoor te zorgen dat de onderzoekende houding van leraren niet verdwijnt. Dit is een angst die door vele scholen wordt gemeld.

Sturing versus autonomie

Een belangrijk vraagstuk voor de schoolleiding is steeds: In welke mate bepalen we als schoolleiding over welke thema's het onderzoek moet gaan, wie de onderzoeksleraren zijn, aan welke criteria het moet voldoen en wanneer het klaar moet zijn? De scholen maken hier verschillende keuzes in

op verschillende momenten, afhankelijk van de visie, de context, de fase van ontwikkeling en de stijl van leiding geven.

'Losse' onderzoeken versus onderzoeksprogramma

Een nadeel van losse onderzoeken die inhoudelijk geen relatie hebben, is dat niet voortgebouwd wordt op de kennis die in vorige onderzoeken is opgedaan. Een nadeel van een samenhangend onderzoeksprogramma waarin voor de langere termijn onderzoeken worden geprogrammeerd die aan elkaar gerelateerd zijn, is dat minder flexibel kan worden ingespeeld op actuele problemen en verbeterwensen. De scholen in het onderzoek hebben (voorlopig) gekozen voor 'losse onderzoeken'.

Het op zoek gaan naar al deze balansen roept het beeld op van schoolleiders als jongleurs.

13.2 Aanbevelingen

Voor de academische opleidingsscholen hebben we de volgende aanbevelingen geformuleerd:

Maak meer gebruik van studenten

Studenten hebben tijd om onderzoek uit te voeren. De scholen zouden meer gebruik kunnen maken van dit feit door de onderzoeken van de studenten te integreren met de onderzoeken van de leraren, door de onderzoeksthema's van de studenten beter in te bedden in de schoolontwikkeling en door iemand verantwoordelijk te maken voor het organiseren van de dialoog rond het onderzoek van de studenten. Daarnaast zouden de scholen optimaal gebruik kunnen maken van de opleiding, zowel van de inhoudelijke expertise (onderwijskundig en vakinhoudelijk) als de onderzoeksexpertise.

Stimuleer de reflectieve dialoog

Vaak heeft het gesprek rond een onderzoek het karakter van informeren. Door een bepaald type vragen naar aanleiding van het onderzoek te stellen kunnen leraren worden uitgedaagd om te reflecteren op hun eigen praktijk. Voorbeelden zijn: In hoeverre komen de resultaten uit de literatuur over een optimale aanpak overeen met de praktijk van de leraren? Welke uitkomsten verwachten we en wanneer zijn we tevreden? Iemand, bijvoorbeeld de onderzoekscoördinator, zou de taak op zich kunnen nemen om dergelijke vragen te stellen.

Organiseer een meedenkgroep rond een onderzoek

In de meedenkgroep zitten verschillende leraren die niet direct zelf literatuur lezen en data verzamelen, maar wel meedenken en dialoog voeren naar aanleiding van het onderzoek. Deze groep zorgt ervoor dat de onderzoeksvragen relevant zijn en draagt bij aan de implementatie van de resultaten.

Expliciteer de taken en verantwoordelijkheden van de onderzoekscoördinator

De onderzoekscoördinator speelt een zeer belangrijke rol in de scholen in het organiseren en stimuleren van onderzoek in de school. De taken en verantwoordelijkheden van de onderzoekscoördinator verschillen echter tussen de scholen. Vaak zijn deze onvoldoende geëxpliciteerd, hetgeen de slagkracht van de onderzoekscoördinator kan belemmeren. Belangrijk is ook dat de taken en verantwoordelijkheden van de onderzoekscoördinator voor het hele team voldoende transparant zijn.

Maak gebruik van onderzoekenderwijs.nl

De schoolleidingen van de scholen kunnen gebruikmaken van het onlangs door KPC Groep ontwikkelde gratis instrument 'Onderzoekenderwijs.nl' om ervoor te zorgen dat aan de condities voor bruikbare onderzoeksresultaten (feedbackfunctie) en het organiseren van een reflectieve dialoog (dialoogfunctie) wordt voldaan. In dit instrument zijn checklists, aandachtspunten en voorbeelden opgenomen om in de voorbereidingsfase, de uitvoeringsfase en de implementatiefase aan de voorwaarden voor schoolontwikkeling te voldoen. Zie www.onderzoekenderwijs.nl.

Voor scholen die willen starten met het proces van onderzoek in de school formuleren we de volgende aanbevelingen:

- Geduld hebben. Om een onderzoekende cultuur te realiseren is een attitudeverandering nodig van leraren en dat kost veel tijd.
- Een visie hebben op onderzoek in de school en deze visie steeds up-to-date te houden.
- Duidelijk maken binnen het team dat onderzoek geen doel op zich is, maar een middel om de onderwijspraktijk te verbeteren. Daarbij is het gebruik van de taal belangrijk: voor sommige leraren is de term onderzoek beladen.
- Zorgen voor coherentie en consistentie op alle fronten.
- Aandacht schenken aan de kwaliteit van het uit te voeren onderzoek.

In overleg met de resonansgroep van dit onderzoek worden de volgende aanbevelingen gedaan voor de ontwikkeling van instrumenten die schoolleiders van academische opleidingsscholen kunnen gebruiken in hun proces richting een onderzoekende cultuur:

- Ontwikkeling van een instrument om te meten of / in hoeverre een onderzoekende houding aanwezig is en wat nodig is om deze verder te laten groeien. Met een dergelijk instrument kan de schoolleiding nagaan en ook inzicht verschaffen in de mate waarin verschillende groepen leraren al over een onderzoekende houding beschikken. Ook dient het instrument mogelijke interventies en aandachtspunten te geven voor de volgende stap in de ontwikkeling van een onderzoekende houding.
- Ontwikkeling van een instrument om het proces van ontwikkelen / versterken van de onderzoekende cultuur op een school of binnen een samenwerkingsverband te monitoren. Met behulp van een dergelijk instrument kan de schoolleiding / bestuur / AOS de volgende vragen beantwoorden:
 - Welke stappen moeten worden gezet en hoe kunnen we controleren of dat goed gebeurt?
 - Welke begeleiding hebben we nodig om het geschetste ideaalbeeld te bereiken?
 - Hoe kan het eigen beleid van de school worden geëvalueerd in het perspectief van de schoolontwikkeling?

Literatuur

Admiraal, W. (2013). *Academisch leraarschap. Naar wetenschappelijk praktijkonderzoek door leraren*. Oratie. Leiden: Universiteit Leiden.

Andersen, I. & Krüger, M. (2013). *Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad.

Billet, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation, and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27-43.

Boonstra, J. (2011). Deel 1 – Leiderschapsverkenningen. Een safari door de wereld van leiderschap. In: *De Leiderschapsbox*. Schiedam: Managementboek.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

Geijssel, F. & Eck, E. van (2011). *Duurzaam vernieuwen. Leren van Expeditie durven, delen, doen*. Utrecht: VO-raad.

Geijssel, F.P. & Krüger, M.L. (2005). Leren van onderzoek: de benutting van data-feedback ten behoeve van schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, 82(4), 327-342.

Geijssel, F.P., Krüger, M.L. & Slegers, P.J.C. (in press). Data feedback for school improvement: the role of researchers and school leaders. *Australian Educational Researcher*.

Geijssel, F.P., Slegers, P.J.C. & Berg, R.M. van den (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37, 309-328.

Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41, 229-256.

Geijsel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D. & Krüger, M.L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.

Geijsel, F., Thoonen, E. & Slegers, P. (2003). *Schoolverbetering bij ROSA: Tussentijdse rapportage vragenlijstenonderzoek in schooljaar 2002-2003*. Nijmegen: Expertisecentrum Schoolleiding en Onderwijsvernieuwing, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Humada-Ludeke, A. (2013). *The Creation of a Professional Learning Community for School Leaders: Insights on the Change Process from the Lens of the School Leader*. Rotterdam: Sense Publishers.

Kappé, J. (2012). Vallen en opstaan. In: P. Scheltes (red.) (2012). *Afstand nemen en met andere ogen kijken. Onderzoek in de Academische Opleidingsschool Almere*. Kohnstamm Kennisreeks. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.

Krüger, M. (2007). Leidinggeven aan een onderzoekende cultuur. School-leiderschap en de onderzoekende leraar. In: M. Snoek (red.), *Eigenaar van kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat* (95-103). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, EFA.

Krüger, M.L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen. Eindrapport Kenniskring Leren en Innoveren*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. & Harris, A. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning. Report to the U.K. Department for Education and Skills*.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. A Report by Division A of AERA.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning. Review of Research*. University of Minnesota, University of Toronto, The Wallace Foundation.

Linden, W. van der, Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D. & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/02619768.2011.6434 01.

Ministerie van OCW (2008). *Convenant actieplan Leerkracht van Nederland 16 maart 2008*. Den Haag: ministerie van OCW.

Riessen, M. van (red) (2010). *Academisch werk in uitvoering. Opleiden, onderzoek en onderwijs in de Academische Opleidingsschool Amsterdam*. Kohnstamm Kennisreeks. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Rijlaarsdam, G. & Janssen, T. (2011). *Een onderzoeksklimaat in school: hoe krijg je het, hoe hou je het?* Presentatie gehouden tijdens de Collaborative Action Research Network (CARN), Utrecht, 29 januari 2011.

Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Romein, P., Kappé, J. & Koffeman, A. (2012). Onderzoek op Academische Opleidingsscholen: een nieuw soort onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 89, 381-384.

Ros, A., Amsing, M., Beek, A. ter, Beek, S., Hessing, R., Timmermans, R. & Vermeulen, M. (2013). *Gebruik van onderwijsonderzoek door scholen. Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek op schoolontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het Ministerie van OCW.

Ros, A., Timmermans, R., Hoeven, J. van der & Vermeulen, M. (2009). *Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en leraren. Mesofocus*, 75. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Scheltes, P. (red.) (2012). *Afstand nemen en met andere ogen kijken. Onderzoek in de Academische Opleidingsschool Almere*. Kohnstamm Kennisreeks. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Toonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T. & Geijssels, F. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 2011 47: 496.

Veen, K. van, Zwart, R. & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In: M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives*. (pp. 3-21). New York: Routledge.

Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties*. Tilburg: Fontys Hogescholen.

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen: Garant.

Vrijnsen - de Corte, M. (2012). *Researching the Teacher – Researcher. Practice – Based Research in Dutch Professional Development Schools*. Proefschrift. Eindhoven: Technische Universiteit.

Waslander, S., Dückers, M. & Dijk, G. van (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. Tilburg: Tias Nimbas en IVA.

Weeda, I. (2011). Deel 2 – De triple A leider. Leiderschap & management in maatschappelijk-historisch perspectief. In: *De Leiderschapsbox*. Schiedam: Managementboek.

Wijk, D. van (2013). *Feedback op het leerproces en de toetspraktijk. Verslag van een ontwikkelingsproces binnen een vmbo-team. CSG Jan Arentsz, Alkmaar*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, in samenwerking met CSG Jan Arentsz, Alkmaar.

Yukl, G.A. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.



KPC Groep

Verstand van leren
Gevoel voor mensen