

Onderzoekende houding en onderwijskundig leiderschap

J. Imants en W. Folker

Jeroen Imants is lector Onderwijskundig Leiderschap bij Saxion Hogeschool en Universitair Hoofddocent bij ILS Radboud Universiteit Nijmegen.

Wim Folker is bestuursconsulent onderwijs en kwaliteit en voorzitter van de stuurgroep Academische Opleidingsscholen bij Deltascholen Arnhem e.o. en is verbonden aan het Centrum voor Leiderschaps Ontwikkeling van Fontys Hogescholen in Eindhoven.

Inleiding

Gedurende de afgelopen 5 tot 7 jaar is in Nederland veel ervaring opgedaan met het opzetten van onderzoek binnen scholen. Verspreid over het land zijn dieptepilots Academische Opleidingsschool van start gegaan. In deze pilots krijgen het opleiden van aanstaande leraren en onderzoek in de school in onderlinge samenhang gestalte. Een aantal van deze dieptepilots heeft inmiddels een structurele status gekregen.

Academische Opleidingsscholen moeten bijdragen aan doelen als:

- het aantrekkelijker maken van het werk van leraren in scholen
- het beter opleiden van aanstaande leraren, en het professionaliseren van zittende leraren
- het verbeteren van het onderwijs in de school door praktijkgericht ontwikkelwerk en onderzoek.

Eén van de Academische Opleidingsscholen (vanaf nu AOS genaamd) in het basisonderwijs is gerealiseerd door het schoolbestuur Delta in Arnhem e.o. in samenwerking met de Pabo Arnhem van Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN). Het bestuur van Delta heeft de verantwoordelijkheid voor 26 scholen met ca. 6000 leerlingen en ca. 500 leerkrachten. Een belangrijk doel van Delta is het versterken van de onderzoekende houding door de hele organisatie. Daarmee wordt bedoeld dat de onderzoekende houding van leerlingen, via leraren, tot en met schoolleiding en bestuur, aandacht krijgt. Aan dit doel is een uitwerking gegeven langs twee sporen:

- binnen 11 basisscholen zijn kenniskringen met deelnemers uit de scholen, de Pabo, en andere partners uit de AOS, concreet aan de slag met direct aan eigen klas- en schoolpraktijk gekoppeld ontwikkelwerk en onderzoek,
- er is een onderbouwing gezocht van wat nu eigenlijk onder een onderzoekende houding verstaan kan worden.

Eén van de stappen voor de onderbouwing van wat Delta wil verstaan onder een onderzoekende houding is een breed onderzoek naar onderzoekende competenties bij leraren binnen het schoolbestuur. Daarnaast is ook nagegaan hoe een onderzoekende houding op het niveau van de school gestalte krijgt via het instellen van kenniskringen in scholen en een systematische aanpak van de kwaliteitszorg. In dit artikel wordt aandacht besteed aan de uitkomsten van deze activiteiten. Een speerpunt binnen Delta is het versterken van onderwijskundig leiderschap binnen de Delta basisscholen. Op het eerste gezicht gaat het hier wellicht om iets heel anders dan de ontwikkeling van de onderzoekende houding binnen basisscholen. In dit artikel wordt gepoogd om te laten zien dat het versterken van onderwijskundig leiderschap en de ontwikkeling van een onderzoekende houding binnen basisscholen direct in elkaars verlengde liggen. Dit inzicht heeft gevolgen voor de rol van de schoolleider en de organisatie van het leidinggevend vermogen in de nabije toekomst.

In het artikel staan vier vragen centraal:

- Wat verstaan we onder een onderzoekende houding in en rond de basisscholen van Delta;
- Hoe zijn kenniskringen bij Delta na een aantal ervaringsjaren georganiseerd;

- Hoe kan onderwijskundig leiderschap een bijdrage leveren aan de onderzoekende houding in de Delta basisscholen;
- Wat betekent het voorgaande voor de organisatie van leiding geven aan een basisschoolorganisatie?

Wat verstaan we onder een onderzoekende houding?

Een onderzoekende houding wordt door Van der Rijst (2009) omschreven als een intentioneel gedragspatroon met zes kwalitatieve aspecten, te weten de neiging om:

- te willen begrijpen,
- te willen bereiken,
- kennis te willen delen,
- kritisch te willen zijn,
- vernieuwend te willen zijn,
- te willen weten.

In dit artikel wordt deze algemene omschrijving geconcretiseerd door de onderzoekende houding te koppelen aan concrete onderzoekende activiteiten en aan de systematiek van reflectie. Om te beginnen wordt met behulp van praktische voorbeelden aangegeven wat binnen Delta onder een onderzoekende houding verstaan wordt. We gaan ervan uit dat een onderzoekende houding gestalte krijgt op alle niveaus in de organisatie, te beginnen bij de leerlingen, tot en met schoolleiding en bestuur. Op al deze niveaus kunnen en moeten door de betrokkenen concrete onderzoekende activiteiten ondernomen worden. Een tweede uitgangspunt is dat de onderzoekende houding niet iets heel nieuws is naast de lopende werkzaamheden in de klas en de school. De onderzoekende houding zit juist ook binnen het dagelijkse leren, onderwijzen en begeleiden en leiding geven.

De leerling

Aan de 25 leerlingen van 4-6 jaar van een klas uit de onderbouw van de basisschool wordt gevraagd om allemaal een steen mee te nemen naar school. Ze mogen zelf weten wat voor een steen, waar ze deze vandaan halen, etc. Alle stenen worden bij elkaar gelegd. Sommige zijn rond, andere rechthoekig, ruw of glad, groot of klein, eenkleurig of veelkleurig, en ga zo maar door. Sommige stenen kun je stapelen, andere niet, aan sommige stenen kun je je schuren, aan andere niet, etc. Met deze kenmerken kunnen op het niveau van deze kinderen heel wat onderzoeksmatige activiteiten worden uitgevoerd, zoals keuze van kenmerken, vaststellen van kenmerken, selecteren op kenmerken, tellen op kenmerken, etc.

Dit voorbeeld lijkt misschien een open deur. Maar als beginpunt in een doorgaande ontwikkelijn over meerdere leerjaren en als doorlopende leerlijn naar het voortgezet onderwijs, krijgt het betekenis, zoals blijkt uit het volgende voorbeeld. Naast de voortgang in de ontwikkelijn wil het nu volgende voorbeeld laten zien dat het ontwikkelen van een onderzoekende houding niet is voorbehouden aan een beperkte groep leerlingen (leerlingen die later naar de universiteit gaan). Voor leerlingen met uiteenlopende leervermogens is het ontwikkelen van een onderzoekende houding van belang, passend bij hun eigen capaciteiten, dus ook voor leerlingen die naar het beroepsonderwijs gaan.

De 20 leerlingen uit een vmbo klas (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) krijgen de opdracht om de laadruimte met gegeven afmetingen van een bestelbus in te laden met dozen van allerlei verschillende afmetingen. Deze dozen moeten worden afgeleverd bij klanten die verspreid in de stad wonen. De opdracht is om de dozen zodanig in te laden dat de bestellers niet meer dan één keer hoeven te rijden, de kortst mogelijke route afleggen en zo weinig mogelijk de dozen meer dan één keer uit de laadruimte hoeven te halen. De afmetingen van de dozen en de adressen van de klanten zijn zo gekozen dat de dozen niet simpelweg in volgorde van aflevering in de laadruimte

geplaatst kunnen worden. Wanneer de dozen in volgorde van aflevering volgens de kortste route in de laadruimte geplaatst worden moet vaker dan eenmaal worden gereden, en blijft laadruimte onbenut. Er moet worden gemeten, gerekend, kaart gelezen, etc.

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat een onderzoekende houding niet hetzelfde is als 'abstract' en 'makkelijke dingen op een moeilijke manier doen'. Een onderzoekende houding is heel praktisch bij het oplossen van allerlei problemen waar we in het dagelijks werk en het dagelijks leven tegen aanlopen. De problemen kunnen effectiever en efficiënter worden aangepakt. Leren en werken kunnen daardoor zinvoller worden; denk hierbij aan het belang van succesbeleving voor leerlingen, juist ook voor de kwetsbare leerlingen. Ook kan het leven er aangenamer door worden; als je eerst even goed kijkt, waarnemingen op je in laat werken, en nadenkt, gaan dingen sneller en soepeler, kun je intenser genieten en betere resultaten halen, en kun je uiteindelijk langer 'chillen', 'hyven', 'gamen', 'facebooken' en tv kijken.

In het gangbare onderwijs in de basisschool zijn er allerlei momenten waarop met de leerlingen een onderzoekende houding kan worden geoefend. Een voorbeeld is de spreekbeurt. Aan leerlingen kan worden gevraagd om aan het begin van de spreekbeurt een duidelijke vraag te stellen ("Ik heb dit onderwerp gekozen omdat ik benieuwd ben naar ...") en aan het eind aan te geven of de vraag is beantwoord ("Ik ben nu meer te weten gekomen over ..."). Ook kan leerlingen worden gevraagd om kort iets te zeggen hoe ze de informatie voor hun spreekbeurt hebben opgezocht ("Op google heb ik ... informatie opgezocht; in de bibliotheek heb ik een boek over ... gevonden"). Voorwaarde hiervoor is wel dat de leraar zich bewust is van de onderzoekende activiteiten die besloten liggen in de spreekbeurt, en dat de schoolleider de leraren stimuleert om deze onderzoekende activiteiten in de spreekbeurt aandacht te geven.

De leraar

Een leraar is ontevreden over het werk en de betrokkenheid van leerlingen tijdens bepaalde lessen. Deze leraar bouwt in de vervollessen een paar leuke werkvormen in, en de leerlingen doen nu beter mee met de les. De leraar trekt daaruit de conclusie dat de lessen verbeterd zijn en dat de leerlingen beter leren.

Dit voorbeeld geeft een veel voorkomende praktijk weer. In dit voorbeeld spreken we van een niet of heel beperkt aanwezige onderzoekende houding bij de leraar.

In dit voorbeeld zou wel sprake zijn van een onderzoekende houding als de leraar één of meer van de volgende dingen doet:

- nagaan waarom de leerlingen niet goed meedoen; ook aan leerlingen zelf vragen
- nagaan wat voor problemen er nu precies zijn in het werk van de leerlingen
- nagaan of er elementen in de gebruikte methode en materialen zitten die het probleem mede oproepen
- met collega's praten over hoe zij vergelijkbare lessen aanpakken en wat het effect daarvan is op de leerlingen
- een vaktijdschrift of studieboek raadplegen op wat gezegd wordt over dit onderwerp, en op mogelijke oplossingen die worden aangeboden
- een verbetering ontwikkelen als vervolg op een duidelijke analyse van het probleem
- bij het ontwikkelen van de verbetering gebruik maken van eerder beproefde materialen en met concrete ervaringen onderbouwde inzichten van collega's
- voor zichzelf een verwachting formuleren over welke veranderingen in de les gewenste effecten bij de leerlingen teweeg zullen brengen
- de gewenste effecten bij de leerlingen eenduidig op een rij zetten
- bij de uitvoering van de verbeterde les de leerlingen goed observeren, of een collega vragen deze les te observeren en samen na te bespreken
- in het werk van leerlingen nagaan of daar gewenste effecten aan te wijzen zijn

- nagaan of de aangebrachte verbeteringen daadwerkelijk de gewenste effecten hebben op de leerlingen, en op grond daarvan de verbetering al dan niet bijstellen.

Uit deze opsomming van onderzoekende activiteiten blijkt dat werken door leraren vanuit een onderzoekende houding heel dicht kan aanliggen tegen de dagelijkse onderwijspraktijk. Of beter nog, werken vanuit een onderzoekende houding zou deel uit moeten maken van de dagelijkse onderwijspraktijk. Werken vanuit een onderzoekende houding door de leraar is dus niet iets heel nieuws dat ver afstaat van het werk met de leerlingen in de klas.

Verder blijkt dat als over een onderzoekende houding gesproken wordt, daarmee ook gesproken wordt over concreet gedrag. Van belang is hoe een onderzoekende houding het leer- en onderwijsgedrag in de dagelijkse praktijk stuurt, en hoe de onderzoekende houding in het leer- en onderwijsgedrag tot uiting komt.

Het komt meermalen voor dat leraren op deze beschouwing reageren met de uitspraak: 'Maar dat doen we toch allemaal al!'. Daaronder ligt eigenlijk de vraag: 'Waar heb je het over; waarom zo moeilijk doen?!'. Het risico bij deze leraren is dat ze hun onderwijs inrichten zoals de leraar in de aanhef van deze paragraaf. Wel beschouwd handelen ze daarmee ook zoals vmbo leerlingen uit het eerder gegeven voorbeeld, wanneer deze leerlingen de laadcabine inruimen volgens volgorde van aflevering over de kortste route, en daarmee zichzelf verplichten om twee keer te moeten rijden. Het gevolg is dat deze leraren minder effectief en efficiënt onderwijs geven dan mogelijk is.

Het leren door leraren en door leerlingen om vanuit een onderzoekende houding te werken is van belang voor de kwaliteit van het leren door de leerling, en de kwaliteit van het onderwijzen door de leraar. De ontwikkeling van een onderzoekende houding bij leerlingen en bij leraren moeten in directe samenhang met elkaar gezien worden.

De schoolleider

In het verlengde van de samenhang tussen het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij leerlingen en leraren, is ook de ontwikkeling van een onderzoekende houding bij schoolleiders van belang. De tot nu toe gegeven voorbeelden laten zien dat het bij een onderzoekende houding in de kern van de zaak gaat om het ontdekken, ontwikkelen, gebruiken en waarderen van kwaliteit. Leerlingen pakken de vanzelfsprekende onderzoekende houding gemakkelijker op als zij van leraren het goede voorbeeld krijgen. Dit geldt ook voor anderen in de organisatie. Leraren dienen het goede voorbeeld te krijgen van hun directie enz. In het werk van schoolleiders komt dit heel direct tot uitdrukking in het volgende voorbeeld van een onderzoekende houding, te weten de kwaliteitszorg in de school.

Binnen Delta wordt in het kader van de ontwikkeling van schoolplannen en schoolontwikkeling veel belang gehecht aan kwaliteitszorg in de school. Binnen de kwaliteitszorg bij Delta neemt de zogenaamde PDSA-cyclus (plan-do-study-act) een centrale plaats in. De PDSA-cyclus kan worden opgevat als een op praktische verbetering en probleemoplossing gerichte onderzoekscyclus. Allerlei direct aan onderzoek gerelateerde activiteiten komen in de cyclus aan bod, zoals het stellen van een onderzoekbare vraag, het vinden van eenduidig waarneembare criteria, het stellen van een norm op basis van goede informatie en een rationele afweging, het verzamelen en interpreteren van gegevens om geloofwaardige uitspraken over de kwaliteit van onderwijzen en leren mogelijk te maken, etc. De schoolleider doorloopt deze cyclus niet alleen, maar in directe samenwerking met de teamleden. De schoolleider heeft een eigen verantwoordelijkheid bij het waarborgen dat alle stappen uit de cyclus zorgvuldig worden genomen. Een schoolleider die in staat is om het team alle stappen uit de PDSA-cyclus zorgvuldig te laten nemen werkt daarmee vanuit een onderzoekende houding in de schoolpraktijk van alle dag.

De praktijk wijst uit dat dit niet altijd even eenvoudig is. Zo is het bijvoorbeeld vaak lastig om concreet waarneembare indicatoren en normen te benoemen waaruit moet blijken of bepaalde verbeteracties daadwerkelijk tot de gewenste verbeteringen leiden.

Door van Strien (1986) wordt gesproken van 'reflexieve pauzes'. Deze pauzes zijn nodig om binnen de hectiek van de schooldag even stil te staan bij vragen als: "Wat willen we nu precies met deze actie bereiken, en waar kunnen we aan zien of we dit doel bereikt hebben?", en "Hoe kunnen we hard maken dat nu precies deze acties wel tot gewenst resultaat zullen leiden?". De schoolleider als onderwijskundig leider maakt binnen de teambespreking en in gesprekken met individuele leraren ruimte voor deze vragen. De kwaliteit van het werk van iedereen gaat er op vooruit, als de moeite wordt genomen om over dergelijke vragen na te denken, en eenduidig waarneembare indicatoren en normen te benoemen. De vrijblijvendheid wordt daarmee weggehaald uit de teambespreking en het coaching gesprek. De verbeterpunten worden voor iedereen veel concreter. Het is voor iedereen duidelijk in welke richting wordt gewerkt en wat de mijlpalen zijn. De rol van de onderwijskundig leider is om de onderzoekende houding te stimuleren bij leerlingen, leraren en schoolleiders. Twee manieren waarop de onderwijskundig leider dat kan doen zijn:

- door in het leren en onderwijzen, en in de voorbereiding en evaluatie van leren en onderwijzen, onderzoekende activiteiten in te bouwen, en door deze onderzoekende activiteiten voor alle betrokkenen te benoemen en het belang daarvan te onderstrepen,
- door het inrichten van een kenniskring binnen de school en het inpassen van de kenniskring in de schoolontwikkeling.

Beide aspecten worden in het nu volgende verder uitgewerkt.

Onderzoekende houding en reflectie

In de opleiding van leraren en schoolleiders wordt veel belang gehecht aan reflectie. De gedachte is dat leraren en schoolleiders moeten leren reflecteren om zichzelf als professional te blijven verbeteren, en kritisch naar hun eigen werk te kijken. Er wordt een relatie gelegd tussen reflectie en zorg om kwaliteit. Hier willen we aangeven dat de onderzoekende houding in die relatie een centrale rol speelt.

In de wereld van opleiding en schoolbegeleiding kan de uitspraak nog wel eens gehoord worden dat leraren en schoolleiders moeten leren reflecteren. Er zit iets misleidend in deze gedachte. In de praktijk van alledag reflecteren leraren en schoolleiders immers bij voortduring op en naar aanleiding van de 1001 zaken die in een schooldag allemaal op hen afkomen. Leraren en schoolleiders beschikken over hun eigen praktijktheorieën, die voor een groot deel impliciet zijn (Verloop, 2003). Deze grotendeels impliciete praktijktheorieën geven voor een belangrijk deel richting aan hun handelen, waarnemen en verwerken, en deze reflectie op directe ervaringen en gevoelens doet zich bij iedere leraar en schoolleider op één of andere wijze voor (Erault, 2000). De eerder in dit artikel aangehaalde uitspraak: "Maar dat doen we toch al", klopt in die zin ook wel. Het gaat niet om de vraag óf leerlingen, leraren en schoolleiders reflecteren, het gaat eerder om de vraag hoe er gereflecteerd wordt.

Bij het leren reflecteren staat de kwaliteit van de reflectie centraal, vanuit het inzicht dat mensen niet niet kunnen reflecteren¹. Deze kwaliteit kan worden benoemd als de systematiek in de reflectie (figuur 1). In vervolg op de gebruikelijke benadering van reflectie (zoals de cyclus die is beschreven door Korthagen, 1999) onderscheiden we vier kenmerken van systematiek in reflectie. Kenmerkend voor systematische reflectie is dat de leraar of schoolleider:

- systematisch informatie verzamelt bij leerlingen, collega's en / of ouders om na te gaan of zijn / haar gedrag leidt tot de gewenste resultaten bij de leerlingen (*evidence-based*);
- reflecteert in dialoog met relevante anderen (*intersubjectief*);
- gebruik maakt van relevante en met onderzoek onderbouwde inzichten, bijvoorbeeld uit vakdidactische, onderwijskundige en pedagogische literatuur (*theorie*);

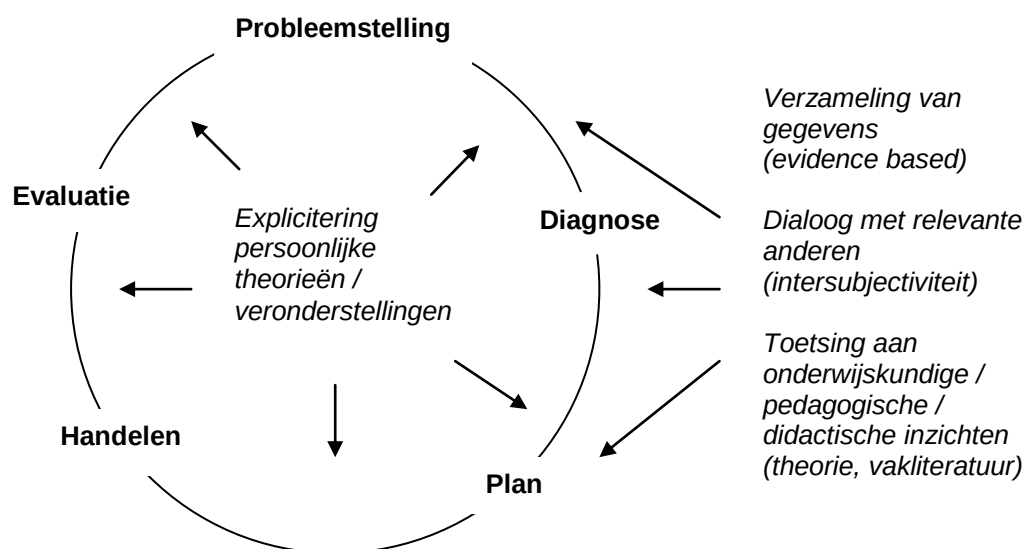
¹ Van R.J. Simons is de uitspraak dat mensen niet niet kunnen leren; deze uitspraak is daarop een variant.

- de persoonlijke theorieën en veronderstellingen die meestal impliciet zijn, en van waaruit verbeteracties worden ingezet, expliciet maakt, zodat ze aan de drie voorgaande punten getoetst kunnen worden (*toetsing*).

Voorgaande geeft aan dat bij systematische reflectie niet alleen 'van binnenuit' gereflecteerd wordt. Dat wil zeggen, er wordt niet alleen gereflecteerd vanuit persoonlijke ervaringen en gevoelens en impliciete theorie, hoe belangrijk deze praktijktheorie en beleving van het werk ook zijn. Bij systematische reflectie wordt ook gereflecteerd 'van buitenaf', dat wil zeggen vanuit geloofwaardige, relevante en herkenbare gegevens en inzichten, op basis van een grondige dialoog met anderen. Bij systematische reflectie wordt de eigen impliciete theorie expliciet gemaakt en getoetst aan data over de kwaliteit van het leren en werken in de school, aan discussies met collega's, en aan algemene inzichten die hun waarde bewezen hebben. Systematische reflectie verloopt daarnaast volgens een cyclisch proces, zonder dat de stappen in het proces precies na elkaar opgevolgd moeten worden. Het model van 'de regulatieve cyclus' (Van Strien, 1986) drukt de essentie van deze stappen uit. Het model kent de volgende stappen:

1. probleemformulering
2. diagnose
3. plan
4. handelen
5. evaluatie

De leraar en de schoolleider die reflecteren vanuit een onderzoekende houding zullen al deze stappen - op zijn / haar manier - doorlopen. In de dagelijkse praktijk kunnen deze door elkaar lopen. Bij elk van deze stappen spelen de eerder genoemde reflectie 'van binnenuit' en 'van buitenaf' een belangrijke rol in hun onderlinge samenhang. Eerder is benoemd dat van Strien (1986) spreekt van reflexieve pauzes. Door de in de sociale praktijk werkzame professionals worden deze pauzes vaak als hinderlijk en onpraktisch ervaren. Toch zijn deze pauzes nodig om de regulatieve cyclus met voldoende kwaliteit en effectiviteit te doorlopen. De praktische hang naar efficiëntie en snelle resultaten staat de noodzaak tot kwaliteit en goede effecten soms in de weg.



Figuur 1: Model Onderzoekende Houding (Imants, 2009; Imants & Folker, 2009; Imants, et al., 2010)

Professionele groei van leraren en schoolleiders en schoolontwikkeling vinden plaats in de combinatie van reflectie van binnenuit en van buitenaf, binnen de vijf stappen van de regulatieve cyclus. Wanneer de reflectie alleen van binnenuit plaatsvindt is het risico groot dat de betreffende leraar of schoolleider letterlijk 'in het eigen cirkeltje' blijft ronddraaien. Door de persoonlijke ervaringen en gevoelens, en impliciete theorieën en veronderstellingen expliciet te maken worden ze bespreekbaar gemaakt. Vervolgens kunnen ze getoetst worden aan de drie bronnen van informatie buiten de leraar of schoolleider. Deze toetsing maakt de kern uit van de onderzoekende houding. De combinatie van reflectie van binnenuit en van buitenaf werkt regelmatig confronterend, en dat hoort erbij. Leren doet soms flink pijn! Het werken vanuit deze vijf stappen, met aandacht voor evidentie, intersubjectiviteit en relevante en bruikbare theorie, komt feitelijk neer op direct aan de eigen klas- en schoolpraktijk gekoppelde onderzoekende activiteiten. Deze onderzoekende activiteiten en houding liggen aan de basis van professionele groei en schoolontwikkeling.

Onderzoekende houding in de klas- en schoolpraktijk

In de beginfase van de Academische Opleidingsschool is binnen Delta een breed onderzoek uitgevoerd naar de onderzoekende houding onder leraren. Dit onderzoek is uitgevoerd met een vragenlijst die was afgeleid uit het model Onderzoekende Houding (figuur 1). Imants et al. (2010) spreken over aan onderzoek gerelateerde activiteiten, die zij onderbrengen in de vijf door van Strien onderscheiden stappen van de regulatieve cyclus, te weten:

- vragen stellen/problemen benoemen
- analyseren/diagnosticeren
- plannen
- antwoorden/oplossingen zoeken/onderzoek uitvoeren
- evalueren.

De vragenlijst is door 220 leraren uit 24 scholen ingevuld, dit is iets minder dan de helft van alle op dat moment bij Delta werkzame leraren. De resultaten laten het volgende beeld zien (Imants, et al., 2010).

In hun eigen waarneming ondernemen leraren veel onderzoeksgelateerde activiteiten tijdens de vijf fasen, met als laagste de scores tijdens het plannen. De scores op de afzonderlijke items laten zien dat van de karakteristieken van kritische reflectie toetsing aan onderwijskundige / pedagogische / didactische inzichten (theorie, vakliteratuur) en aan resultaten van onderzoek het minste voorkomt onder deze leraren. Ze rapporteren hoge scores op het consulteren van collega's en het gebruiken van ideeën van collega's, maar gedurende de uitvoering van instructie en begeleiding komt het consulteren van collega's weinig voor. Aan onderzoek gerelateerde activiteiten spelen een belangrijk rol bij het vinden van legitimatie voor beslissingen. Een minder grote rol spelen ze bij het bediscussiëren van routines en ter discussie stellen van vanzelfsprekende praktijken. Deze leraren maken wel gebruik van de mogelijkheden van het consulteren van collega's en van de data die in hun dagelijks bereik liggen (leerlingen), maar veel minder van theoretische inzichten, literatuur, etc. Dit doet vermoeden dat hun eigen kennis zich vooral ontwikkelt door het lesgeven en het werken met leerlingen en collega's, maar dat er veel minder gebruik wordt gemaakt van bronnen daarbuiten.

De in dit onderzoek gevonden hoge scores op onderzoeksgelateerde activiteiten in hun dagelijks werk geven aan dat leraren in hun eigen waarneming veel van deze activiteiten ondernemen. Deze hoge scores van leraren zelf werden ook aangetroffen in het onderzoek van Ledoux et al. (2009). In dat onderzoek zijn naast de zelfrapportages van leraren ook de waarnemingen van externe experts, zoals de inspectie en medewerkers van het CITO, meegenomen. Deze externe deskundigen waren minder positief dan de leraren zelf. Leraren zouden niet altijd doorzien wat ze uit hun gegevens kunnen halen. Hierin zou ook de verklaring voor het verschil in benadering liggen tussen leraren en externe deskundigen. Leraren zijn niet altijd op de hoogte wat er nog meer mogelijk is met data in de school, en ze zijn sneller tevreden over de gevonden resultaten en

conclusies. Anders gezegd, leraren in de Delta scholen laten een onderzoeksgerichte houding zien in de zin van dat ze een positieve houding hebben ten opzichte van onderzoeksgelateerde activiteiten. Echter, de uitkomsten geven niet aan of de feitelijke onderzoekende activiteiten op voldoende niveau plaatsvinden of nog kunnen worden verbeterd.

Van alle Delta scholen nam een beperkt aantal daadwerkelijk deel aan de Academische Opleidingsschool. Het onderzoek laat zien dat actieve deelname in een Academische Opleidingsschool positief samenhangt met de onderzoekende activiteiten door leraren in de school. Dit betekent niet noodzakelijk dat deelname de onderzoekende activiteiten heeft gestimuleerd. Het is ook mogelijk dat juist in die scholen die ervoor kiezen om deel te nemen aan de Academische Opleidingsschool leraren veel aan onderzoek gerelateerde activiteiten vertonen in vergelijking met andere scholen.

De algemene conclusies rond de eerste jaren van de kenniskringen

Eerder is aangegeven dat binnen de AOS van Delta aan iedere partnerschool een kenniskring was verbonden. Na de eerste jaren van ervaring in uiteenlopende partnerscholen zijn twee conclusies getrokken (De Vries & Folker, 2010). Een eerste conclusie was dat voor het hanteren van effectief praktijkgericht onderzoek er een goed hanteerbaar format diende te komen. Een dergelijk format is derhalve ontwikkeld binnen de AOS door B. de Vries (figuur 2). Sindsdien fungeert dit format als leidend beginsel voor het praktijkonderzoek door studenten en leerkrachten binnen AOS Delta.

De tweede conclusie was dat de interactie tussen de deelnemers aan de kenniskring en de overige leden van het schoolteam meer aandacht diende te krijgen. De studenten in de kenniskring waren in eerste instantie het best gefaciliteerd, mede vanwege de noodzaak tot hun afstuderen. Het risico bleek groot dat zij het grootste deel van het onderzoek voor hun rekening namen. Het eigenaarschap van het onderzoek dient echter bij de school te liggen. Er is derhalve een afspraak gemaakt dat het thema van de kenniskring gekoppeld is aan de innovatieagenda van de school en dat daar de betrokkenheid en de relatie komt te liggen

Met het format voor het werk in kenniskringen (figuur 2) zijn de volgende ervaringen opgedaan. De eerste fase van het instrument (minicyclus 1) heeft zich inmiddels in de praktijk ruim bewezen. Vraagarticulatie is een onderdeel van de eerste fase, er komen vragen aan de orde als: Is het door ons geformuleerde probleem wel het echte probleem of komt er een vraag onder de vraag vandaan. Dit doorvragen en dit exploratief denken is een essentieel leerproces geweest en blijft voortdurend aandacht vragen. Daarnaast is van groot belang om te durven "dromen", waarbij vragen aan de orde komen als: wat is de gewenste situatie, wat zie je dan, wat voel je dan. Een punt van aandacht daarbij is ook om collectieve ambities te durven formuleren. Het inductieve aspect in minicyclus 2 vraagt om een geschikte en in omvang beperkte pilot met als activiteiten ontwerpen, proberen en evalueren van de opbrengsten. Speciale aandacht verdient het om de effecten goed te analyseren (minicyclus 3) en te achterhalen waardoor deze effecten veroorzaakt zijn. Zijn de bedoelde interventies toegepast? Gaan we met deze interventies ons beoogde doel behalen of dient er (licht) bijgestuurd of wellicht herzien te worden? In minicyclus 4 formuleren we het definitieve ontwerp, we leggen vast hoe de onderwijssituatie er uit ziet en wie, waar en hoe gegevens verzamelt. Tot slot worden in minicyclus 5 de nieuwe interventie uitgevoerd, de gegevens verzameld zoals afgesproken en de uitkomsten geanalyseerd en vastgelegd. Is de uitkomst datgene wat we beoogd hebben? Dit eindpunt kan een startpunt zijn voor een nieuw cyclisch proces van planning.

In de academische opleidingsschool worden deze trajecten nu herhaaldelijk doorlopen. Veranderingsprocessen verlopen doelmatiger. In de Delta scholen zijn niet altijd de schoolleiders de aanjagers van deze onderzoeksmatige planningscyclus. Deze lag in de beginfase met name bij de Opleiders in de School. Naarmate het traject vordert en de positieve effecten meer zichtbaar zijn wordt deze werkwijze steeds meer door

schoolleiders geïnitieerd om onderwijskundige vraagstukken binnen de school op te sporen en oplossingsgericht in gezamenlijkheid met leerkrachten, studenten en Pabo-opleiders op te pakken. Door het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding wordt de verbinding gelegd tussen schoolplan en schoolverbetering, en opleiding en onderzoek in de school.

Instrument Cyclisch Plannen

Minicyclus 1	Doel bepalen (exploratief)	tijdsindicatie: voor herfstvakantie
	- probleem verkennen: wie wat waar wanneer en hoe speelt het? - probleem definiëren - verwachtingen rond oplossingen verkennen en inventariseren - veranderdoel / gewenste situatie definiëren	
Minicyclus 2	Kleinschalig uitproberen (inductief)	tijdsindicatie: voor kerstvakantie
	- bepaal een geschikte pilot-situatie - ontwerp een interventie voor deze pilot-situatie - probeer de interventie uit in de pilot-situatie - verzamel gegevens rond het uitproberen van de interventie	
Minicyclus 3	Pas op de plaats (deductief)	tijdsindicatie: voor kerstvakantie
	- analyseer de verzamelde gegevens rond de pilot - bepaal met de analyse van de pilot in de hand opnieuw het probleem en de beoogde oplossing - herdefinieer veranderdoel / gewenste situatie indien nodig	
Minicyclus 4	Herontwerpen (productief)	tijdsindicatie: voor voorjaarsvakantie
	- herontwerp de interventie - bepaal een onderzoekssituatie - maak een onderzoeksopzet: wie waar wanneer hoe gegevens verzamelen	
Minicyclus 5	Onderzoeken (cumulatief)	tijdsindicatie: maart - juni
	- voer de nieuwe interventie uit - verzamel gegevens rond de nieuwe interventie - analyseer de gegevens rond de interventie - concludeer en rapporteer (intern en/of extern)	

Figuur 2. Instrument voor cyclisch plannen van praktijkgericht onderzoek binnen AOS Delta (De Vries en Folker, 2010).

Onderzoekende houding en onderwijskundig leiderschap

De derde vraag van dit artikel gaat over de bijdrage van het onderwijskundig leiderschap in de school aan de ontwikkeling van de onderzoekende houding. In voorgaande is al een aantal ervaringen beschreven die de rol van het onderwijskundig leiderschap inkleuren. In het nu volgende wordt de vraag besproken aan de hand van een kerntaak van de schoolleider, te weten de kwaliteitszorg in de school. Het brede onderzoek onder alle leraren in de Delta scholen liet zien dat scholen binnen het Delta bestuur onderling sterk verschillen in scores van hun leraren op de vijf schalen voor onderzoekende activiteiten. De school doet er toe doet bij het ondernemen van onderzoekende activiteiten door

leraren. De vraag is hoe deze verschillen binnen scholen gestalte krijgen bij het werken aan kwaliteitszorg, en welke rol de schoolleider daarbij speelt?

In het onderzoek is door interviews, groepsinterviews en documentenanalyse nagegaan hoe onderzoeksmatige activiteiten gestalte krijgen door het PDSA werken. Een vergelijking is gemaakt van twee scholen, te weten de school met de hoogste scores op de vijf schalen voor onderzoekende activiteiten en de school met de laagste scores. Deze scholen zijn vergeleken op de manier waarop PDSA gewerkt wordt in de school. In de school met de hoogste scores voert de schoolleiding gericht onderwijsbeleid. De schoolleiding neemt daarin eigen initiatieven en daarnaast betreft deze schoolleiding het team bij het PDSA werken. Teamleden leveren een actieve bijdrage en daarbij wordt gezocht naar de aansluiting op het werk met leerlingen in de klas. In onderzoekstermen is het PDSA werken nog weinig specifiek en concreet, maar er wordt vooruitgang geboekt. Concrete verwachtingen worden uitgesproken naar het schoolbestuur om het eigen werk te faciliteren.

In de school met de laagste scores komt de keuze van onderwerpen voor schoolontwikkeling tot stand los van PDSA werken. Er worden geen speerpunten gekozen. De schoolleiding schermt het team af van PDSA werken. Het team kan geen punten noemen waarop concreet vorderingen worden vastgesteld. PDSA werken vindt plaats door de schoolleider via het invullen van de formulieren voor het bestuur. Van het bestuur wordt eerder morele ondersteuning en aandacht voor de problemen in de school verwacht.

Door Hofman et al. (2005) en Imants (2010) wordt een onderscheid gemaakt tussen twee perspectieven op kwaliteitszorg en opbrengstgericht werken, te weten een ontwikkelings- of verbeterperspectief en een verantwoordingsperspectief. De hoog scorende school kan getypeerd worden als een school die werkt vanuit het verbeterperspectief en de laag scorende school als een school die werkt vanuit het verantwoordingsperspectief. De schoolleiders spelen met de invulling die zij aan hun onderwijskundig leiderschap geven een belangrijke rol bij het op het spoor zetten van het team en de school vanuit één van beide perspectieven. Bij de schoolleider die werkt vanuit het verbeterperspectief leidt dit tot concrete verbeteringen in het onderwijs. Bij de schoolleider die werkt vanuit het verantwoordingsperspectief kan de koppeling met concrete verbeteringen in het onderwijs niet worden gemaakt.

Onderwijskundig leiderschap binnen Delta

De rol van onderwijskundig leiderschap is cruciaal in Delta scholen. Basis daarvan is het ontwikkelen van een schoolvisie die door alle betrokkenen in de organisatie gedragen wordt. Een onderdeel van die visie/missie is het bereiken van goede resultaten voor alle leerlingen, waarbij geoperationaliseerd wordt wat die goede resultaten dan zijn. De rol van de onderwijskundig leider is om de processen te initiëren, te sturen en te begeleiden die tot deze resultaten moeten leiden. Onderstaand benoemen wij een aantal voorbeelden op welke wijze Delta hieraan werkt met de inzet van activiteiten die op een onderzoekende systematiek gebaseerd zijn.

1. In 2006 en in 2011 heeft Delta een handleiding gepubliceerd waarin een werkwijze, ofwel een procesbeschrijving opgenomen is, op welke wijze directeuren leiding kunnen geven aan het ontwikkelen van een schoolbreed gedragen missie/visie. Dit wordt vertaald in een schoolconcept. Dit schoolconcept is de basis van het schoolplan. Op de school kan de directie/het team zelf via bijvoorbeeld een quick-scan een "foto" maken van de stand van zaken op dat moment. Dit levert een teambrede analyse op van wat moet er in de school moet gebeuren om die school te worden die de teamleden met elkaar in de missie/visie beschreven hebben. Vertaling naar concrete veranderonderwerpen, en vertaling naar concreet leraargedrag is dan mogelijk. Deze stappen dienen nadrukkelijk in en met het team plaats te vinden. De school als professionele leergemeenschap speelt hierbij een belangrijke rol en de professionele leergemeenschap wordt hierdoor versterkt. Er wordt een gerichte en voor alle leraren duidelijke koers

gevaaren. Op basis van het actuele schoolplan worden eventueel tussentijds nieuwe leerkrachten geworven. Mobiliteitsbeleid zal ook hiermee rekening dienen te houden. In 2011 is er een nieuwe versie van de handleiding verschenen waarin voortschrijdend inzicht tot een "floating" initiatief geleid heeft waardoor het schoolplan via een bepaalde systematiek voortdurend "up to date" gehouden wordt.

Voor scholen buiten Delta is de eerste handleiding kosteloos beschikbaar gesteld in het kader van kennisdeling AOS. Er zijn ca. 1700 handleidingen verspreid onder collega-scholen. Nieuwe handleiding is vorig jaar uitgegeven. De formats zijn te downloaden op de website van Delta.

2. Een tweede voorbeeld haakt aan bij het eerste voorbeeld. In het schoolplan staan gewenste veranderingen vermeld. Deze veranderingen dienen voor het komend schooljaar PDSA geformuleerd te zijn. Om het benoemen van veranderingen in termen van PDSA onder de knie te krijgen zijn voor de directeuren bijeenkomsten georganiseerd, waarin zij op collegiale wijze van elkaar konden leren, en elkaar konden helpen. Op basis van deze PDSA beschrijvingen vindt vervolgens binnen de scholen de evaluatie en de voortgangsrapportage naar Delta plaats (wederom PDSA-matig).
3. Een derde voorbeeld betreft het werkniveau van het College van Bestuur en de ondersteunende stafdiensten. Het bestuursbeleidsplan is PDSA-matig geformuleerd. De inhoudelijke werkgroepen die onder aansturing staan van de bestuursconsulenten gaan eveneens PDSA-matig te werk. Hier is een werkwijze toegepast op de organisatieontwikkeling die vergelijkbaar is met de zojuist weergegeven schoolontwikkeling. Naast visie/missie zijn hier ook de gewenste doelen en de wijze waarop deze gehaald kunnen worden geformuleerd in PDSA termen. Daarnaast geven de bestuursconsulenten leiding aan beleidsvoorbereidende werkgroepen met schoolleiders. Deze werkgroepen plannen en werken eveneens volgens de PDSA aanpak.
4. Als laatste van deze voorbeelden noemen we het project critical friends. Directeuren zijn middels de hierbij behorende systematiek betrokken bij onderzoek op een andere school. De directeur van de te bezoeken school formuleert een onderzoeksvraag. Vervolgens gaat/gaan de collega('s) die onderzoeksvraag in de onderwijspraktijk op de betreffende school uitpluizen en beantwoorden. Dit levert stimulerende en praktisch bruikbare inzichten en leermomenten op.

Wanneer voorgaande voorbeelden in onderlinge samenhang worden aangepakt gaan ze elkaar versterken. De schoolontwikkeling (schoolplan uitgewerkt in PDSA cycli) krijgt gestalte in nauwe samenhang met het inspectierapport, het visitatieverslag, en het scholings- en begeleidingsplan. De directeur gaat met de bestuursconsulent Kwaliteit van Delta op zoek naar de consistentie in deze ontwikkelingen op leerling-, leraar-, directieniveau.

Implicaties voor schoolleiderschap

De vierde en laatste vraag voor het artikel is wat voorgaande nu betekent voor de organisatie van leidinggeven in basisscholen. De onderwijspraktijk in Nederland is aan sterke veranderingen onderhevig, waarbij er een verdichting plaats vindt van de leerbehoefte van leerlingen (Passend Onderwijs) en in het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar (handelingsgericht werken). Deze kwaliteitsslag noodzaakt tot het werken vanuit de onderzoekende houding (opbrengstgericht werken). Daarnaast heeft de aanhoudende (inter-)nationale financiële problematiek gevolgen voor de bekostiging van het onderwijs. De vraag is derhalve gerechtvaardigd of het onderwijs van morgen te betalen is op basis van de bekostiging van vandaag. Binnen Delta heeft

de aandacht voor het versterken van de onderzoekende houding binnen alle lagen van de organisatie geleid tot het nadenken over de vraag of het onderwijs wellicht anders georganiseerd dient te worden. Daarbij speelt ook de verwachting mee van toekomstige krimp door afname van het aantal leerlingen binnen de regio's. Deze vanuit een open onderzoekende houding gestelde vragen leiden tot pro-actief handelen binnen Delta. Reflectie rond deze vragen wordt binnen alle gremia gestimuleerd. Recent heeft dit geleid tot twee beleidsinitiatieven:

1. De conclusie begint zich steeds meer af te tekenen dat we het onderwijs op onze scholen anders dienen te organiseren. De Delta organisatie kent op dit moment nog geen krimp, dat zal naar verwachting nog zeker drie jaar duren. Dus nu is er nog beleidsruimte om personeel in functies anders te ordenen. Schoolleiders zijn enthousiast geworden en zijn actief aan het meedenken en -ontwikkelen hoed de organisatie anders kan. Per augustus 2012 gaan er een zestal pilots draaien.
2. Het functieprofiel van de schoolleider van nu en de nabije toekomst vraagt veel uiteenlopende competenties. De vraag lijkt ons dan ook gerechtvaardigd of we uit moeten en mogen blijven gaan van integraliteit binnen het schoolleiderschap. Onderstaand staat dit aspect nader uitgewerkt.

Vanaf de start van de pilot van de Academische Opleidingsschool heeft Delta zich gericht op de verbinding met het onderwijskundig leiderschap in en rond de klas, de school en het bestuur. Daarbij denken we aan het versterken van het leiderschap dat met inzet van onderzoekende activiteiten bijdraagt aan het beter leren van de leerlingen. Bij elkaar gaat het dan om krachtige innovaties. Onder innovaties verstaan we hier vernieuwingen met gevolgen voor organisatiestructuur en organisatiecultuur.

Wat vraagt een innovatie van enige omvang van de schoolleider? De Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA) heeft enige jaren geleden de competenties voor schoolleiders ontwikkeld, inmiddels is een geactualiseerde versie gereed. Deze competenties beslaan een breed terrein van alle mogelijke kennis, vaardigheden en houdingen waarover een schoolleider zou moeten beschikken. De vraag die binnen Delta wordt gesteld is of iedere schoolleider dient te excelleren op alle competenties. De vraag lijkt gerechtvaardigd of het initiëren van een vernieuwing dezelfde competentieontwikkeling vraagt als het borgen van een vernieuwing. De afgelopen acht jaar ervaring binnen Delta geeft grofweg een tweedeling aan in typen schoolleiders:

- Een schoolleider die leiding geeft aan innovatieve veranderingen met consequenties voor de organisatiestructuur en de professionele cultuur. Bij deze schoolleiders is een duidelijke kwaliteitsdefiniëring herkenbaar, en zij werken visiegericht en vervolgens visiegestuurd. Planmatig handelen is goed ontwikkeld. Daarnaast is de politieke sensitiviteit goed ontwikkeld en deze wordt ingezet ten behoeve van de innovatie. Deze schoolleider kan een team enthousiasmeren en daagt uit tot experiment. Communicatie is een kernactiviteit.
- Het andere type schoolleider is gericht op implementeren en borgen. Deze schoolleider kenmerkt zich door het effectueren van gedeeld en situationeel leiderschap, en door een vanzelfsprekende onderzoekende houding. Deze schoolleider controleert op afspraken, streeft collectief leren binnen het team na en neemt afstand van de poldermentaliteit (overlegmentaliteit waar je ergens in het midden bij elkaar komt).

In het Primair Onderwijs lijkt het alsof we alround schoolleiders nastreven. Als de analyse die zojuist werd gegeven hout snijdt, dan wordt het tijd om ook de schoolleider in te zetten in zijn of haar kracht. Dit is mogelijk door gerichte mobiliteit binnen een bestuur op basis van schoolontwikkeling. Dit kan leiden tot het inzetten van specialisten (schoolleiders) op die plaatsen waar ze het meest nodig zijn. Een ander scenario is dat drie schoolleiders gekoppeld worden aan drie of vier scholen. De specifieke deskundigheid van de schoolleider kan dan op meer dan één plaats ingezet worden.

Referenties

- Erault, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Hofman, R., Dijkstra, N., Boom, J., & Hofman, W. (2005). *Kwaliteitszorg in het primair onderwijs*. Groningen: GION.
- Imants, J. (2009). Teachers' research, professional development, and educational leadership in schools. In: M.Khine & I. Saleh (Eds.). *Transformative leadership and educational excellence; learning organizations in the information age*. Rotterdam: Sense.
- Imants, J. (2010). *Beter leren door leiderschap; naar een doorstart voor onderwijskundig leiderschap*. Lectorale rede. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Imants, J. & Folker, W. (2008). Onderzoekende houding en onderwijskundig leiderschap. *Basisschoolmanagement*, 22(3), 10-15.
- Imants, J., Veen, K. van, Pelzer, B., Nijeveldt, M. & Steen, J. van der (2010). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 8, 272-287.
- Korthagen, F. (1999). Linking reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22, 191-207.
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Rijst, R.M. van der (2009). *The research-teaching nexus in the sciences. Scientific research dispositions and teaching practice*. Proefschrift. Leiden: ICLON.
- Strien, P. van (1986). *Praktijk als wetenschap*. Assen: Van Gorcum.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In: N. Verloop & J. Lowyck (Eds.). *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vries, B. de & Folker, W. (2010). *Naar een duurzame academische basisschool*. Arnhem: Kenniscentrum Hogeschool Arnhem Nijmegen.