Academische basisschool
Utrecht - Amersfoort

BRUGGEN BOUWEN

Vijf jaar lectoraat Academische basisschool

Voorwoord

Voor het allerbeste onderwijs

Het doel van onderzoekend werken is de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, door verbetering van de onderwijsorganisatie, het functioneren van teams en de beroepsuitoefening van de individuele leraar.

Dit doel wordt bereikt door voortdurend de vraag te stellen “wat is goed onderwijs?” Door het expliciteren en ontwikkelen van praktijkkennis, het verwerven en toepassen van kennis die door anderen is ontwikkeld. Door het eigen professionele repertoire regelmatig opnieuw te beoordelen en te verfijnen. Dat vraagt om vaardig professioneel redeneren en onderwijspedagogisch redeneren door leraren. Dat is geen private aangelegenheid, maar een opgave voor de school als professionele leergemeenschap. De academische basisschool vervult daarin een voorbeeldfunctie.

Het gaat er uiteindelijk om dat de leraar met alle belanghebbenden tot de beste beslissingen in de onderwijspraktijk komt. Beslissingen die rekening houden met de lerende, diens mogelijkheden en vragen, met de leerkrachten, hun kennis, ervaring, normen en waarden en met de best beschikbare aanwijzingen in die specifieke school en klassencontext. Beslissingen die leiden tot het allerbeste onderwijs.

Met deze tekst eindigt de brochure ‘BRUGGEN BOUWEN’.
Deze tekst is zo aansprekend dat we het tevens als voorwoord willen gebruiken.
De besturen van Hogeschool Utrecht Instituut Theo Thijssen (HU ITT), de Katholieke Scholenstichting Utrecht (KSU) en de Stichting voor Katholiek Primair Onderwijs Amersfoort e.o. (KPOA) onderschrijven deze tekst en zetten zich in voor het allerbeste onderwijs.

Om het allerbeste onderwijs te kunnen realiseren hopen we met velen bruggen te kunnen bouwen!

Namens de HU ITT, KSU en KPOA,

Willy van Dijk
Projectcoördinator Academische basisschool *Utrecht-Amersfoort*

Inleiding

Om de beroepsuitoefening in het basisonderwijs te verbeteren en verder te ontwikkelen is praktijkonderzoek door leraren nodig. Dat is het vertrekpunt van het lectoraat Academische basisschool. Tussen 2006 en 2011 is door vijf basisscholen van twee schoolbesturen gewerkt aan de ontwikkeling van onderzoekspraktijken binnen de dieptepilot "*Academische opleidingsschool*". Hogeschool Domstad, nu Instituut Theo Thijssen van de Hogeschool Utrecht.[1] heeft voor de periode 2006-2011 haar lectoraat verbonden aan deze dieptepilot. Het project Academische basisschool is een vervolg op het project "*Opleiden in de school*". Het centrale idee is dat in een academische basisschool de samenwerking tussen werkveld, beroepsopleiding, universiteit en/of andere kenniscentra structureel vorm krijgt en dat onderzoekende leraren samen met hun team een bijdrage leveren aan de school als werk-, leer- en kennisgemeenschap.

In een reeks van drie verschillende publicaties vertellen we hoe de partners in het project Academische basisschool hebben samengewerkt aan het opstarten, ontwikkelen en verdiepen van de academische basisscholen tussen 2006 en 2011, tot wat voor praktijken dat heeft geleid, hoe we de mogelijkheden hebben onderzocht om het netwerk te verduurzamen en wat de perspectieven voor de toekomst zijn.

Opbouw van deze publicatie

In deze eerste publicatie *Bruggen bouwen* vatten we in hoofdstuk 1 op hoofdlijnen de opbrengsten van 2006 tot en met 2009 nog eens samen. In hoofdstuk 2 presenteren we de opbrengsten van de verdiepingsfase in het schooljaar 2009/2010. In hoofdstuk 3 schetsen we de ontwikkeling van de academische basisschool als een 'activiteiten-systeem' en ontvouwen we de hoofdlijnen van het onderzoek naar de verdere ontwikkeling en verduurzaming van de academische opleidingsschool als netwerk-organisatie dat we in 2010/2011 hebben uitgevoerd. We besluiten in hoofdstuk 4 met een epiloog waarin we ingaan op actuele ontwikkelingen in het onderwijs, met de nadruk op evidence based werken, resultaatgericht werken en meetgestuurd werken.

[1] In het vervolg zullen we alleen spreken over 'de pabo' of de 'hogeschool'

In de tweede publicatie *In beweging* gaan we dieper in op de academische basisschool als activiteitensysteem. We lichten de Activiteitentheorie van Engeström toe. Die theorie hebben we gekozen als theoretisch kader om de ontwikkeling van de academische basisschool te beschrijven. Deze theorie moet ons helpen inzicht te krijgen in de activiteiten die de verschillende actoren in het netwerk academische basisschool ondernemen en hoe deze activiteiten leiden tot een netwerkorganisatie waarin door alle partners op een onderzoekende manier gewerkt wordt aan goed onderwijs. Daarnaast presenteren we een analyse van de context waarin de academische basisschool opereert.

In de derde publicatie *Grenzen overschrijden* beschrijven we aan de hand van vijf casusbeschrijvingen ontwikkelingen binnen de academische basisschool op operationeel niveau, de spanningen die worden ervaren en de rollen die de verschillende grensoverschrijders (kartrekker, docentonderzoekers, schoolleider, student en projectcoördinator) spelen bij het constructief omgaan met die spanningen. Daarnaast beschrijven we de ontwikkeling van de academische basisschool op bestuurlijk niveau, en gaan we in op de spanningen die op dat niveau worden ervaren en de manier waarop daarmee om wordt gegaan.

Wilt u meer weten over de achtergronden van de Academische basisschool Utrecht-Amersfoort, ga dan naar de website, www.academischebasisschool.nl

1 De opstartjaren 2006-2009

Een belangrijk doel van de Academische basisscholen is het verhogen van de onderwijskwaliteit. Een academische basisschool is een netwerkorganisatie die de eigen leraren, maar ook lerarenopleiders en kennispartners prikkelt om op de buitenwereld en op de actualiteit georiënteerd te blijven, om elkaar als 'kritische vrienden' scherp te houden en verouderde routines te doorbreken. Zij bieden mogelijkheden voor de transfer van kennis uit onderzoek naar de beroepspraktijk. Een proces dat tegenwoordig met het begrip valorisatie wordt aangeduid.[1] Academische basisscholen kunnen ook vraagstukken aan kennispartners voorleggen. In academische basisscholen worden (aspirant) leraren in een positie gebracht waarin ze professioneel moeten oordelen en waarin ze eigenaar kunnen worden van het onderwijs.

Het bouwen van een academische basisschool, vanuit samenwerkingsrelaties naar een grensoverschrijdende organisatie, in de hectiek van het dagelijkse onderwijs is geen sinecure. Scholen en lerarenopleidingen, leraren, lerarenopleiders en studenten gaan niet vanzelf aan het 'co-creëren'.[2] Er moet geïnvesteerd worden in het ontwerp van nieuwe werkprocessen, een gezamenlijke kennisbasis, ondersteunende leerwerkgemeenschappen en in de ontwikkeling van rollen en taken en sturingsprincipes. Sleutelfiguren moeten de ruimte krijgen om te professionaliseren, nieuwe professionele routines te ontwikkelen en om die te verduurzamen. De periode van 2006 tot en met 2009 beschouwen we als de opstartjaren. In dit hoofdstuk vatten we op hoofdlijnen de opbrengsten van deze opstartjaren nog eens samen.

1.1 Het concept academische basisschool

We hebben ons, als partners in de Academische basisschool Utrecht Amersfoort bij de ontwikkeling van een concept academische basisschool voor de Nederlandse situatie gebaseerd op het Amerikaanse model van de Professional Development School (PDS).[3]

Professional Development Scholen streven naar:

- vermindering van de kloof tussen theorie en praktijk voor beginnende leraren;
- bijdragen aan de professionele ontwikkeling van personeel in functie;
- bijdragen aan de professionele ontwikkeling van de onderwijskundige ondersteuners van scholen;
- bijdragen aan de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders en onderzoekers;
- creëren van een praktijkrelevante onderzoekssetting naar leren en onderwijzen;

- gezamenlijke inspanning van betrokken partijen voor het verbeteren van leerresultaten;
- innovatie op schoolniveau en op het niveau van lerarenopleiding en onderzoek.

Voorafgaande aan de ontwikkeling van de academische basisscholen zijn door de partners de volgende visie-uitspraken gedaan:
Academische basisscholen:

- zijn bijzondere 'Opleiden in de school'- scholen, waarbij de opleidingsfunctie is verbonden met een onderzoeks- en innovatiecomponent en extra eisen worden gesteld aan te verwerven competenties en de inrichting van opleidingsprocessen;
- vragen om een cultuurverandering, waarbij wordt ingezet op andere vormen van (samen) leren en het bevorderen van het emancipatieproces van professionals door nadruk op kenniscirculatie (bestaande kennis slim gebruiken) en kennisproductie (tijdig nieuwe kennis ontwikkelen);
- vragen om een systematische verankering, waarbij samenwerking door partners is gebaseerd op het creëren van een bestuurlijk centrum voor onderwijsinnovatie en personele ontwikkeling. Het in samenhang brengen van de onderwijsleerprocessen in het primaire proces binnen de scholen, het operationeel leidinggeven door schoolleiders, het werkgeverschap (vanuit de besturen) èn het opleiden van onderwijsprofessionals, onderzoeken van de onderwijspraktijk en onderwijskundige ondersteuning van schoolteams. Dit vraagt om veranderingen op groeps-, school-, bovenschools- en hogeschoolniveau.

In de definiëring van de academische opleidingsschool wordt enerzijds gebruik gemaakt van de landelijk geldende definitie (en hierop gebaseerde criteria) vanuit het Ministerie van OC&W[4], maar daarnaast hebben de partners een eigen nuancering toegevoegd, die gevoed wordt vanuit de eigen specifieke (regionale) context en doelstelling voor de toekomst.

Academische opleidingsscholen hebben een extra dimensie en onderscheiden zich hiermee als opleidingsschool, doordat de opleidingsfunctie altijd verbonden is met het doen van onderzoek. Dit stelt extra eisen aan het verwerven van competenties van leraren en de inrichting van gezamenlijke opleidingsprocessen.
In een academische opleidingsschool ligt meer nadruk op de leerkracht als onderzoeker en innovatie van het opleidingsproces. Kern van de academische opleidingsschool is het faciliteren van leraren om zich te professionaliseren. En het werken aan het creëren van lerende basisscholen, die binnen een bestuurlijk netwerk een rol vervullen als kenniscentrum voor innovatie en personele ontwikkeling. Zij implementeren nieuwe praktijken en genereren op basis van (actie)onderzoek onderzoeksresultaten die zij weer direct kunnen gebruiken bij hun vernieuwingen.
(Bron: Beleidskader Academische basisschool. KSU-KPOA-HU, p.8.)

Binnen KSU en KPOA is de realisatie van academische opleidingsscholen als integrale doelstelling opgenomen in het strategisch beleid. Ook voor de Hogeschool Utrecht zijn academische opleidingsscholen van strategisch belang en is dit vastgelegd in beleid ten aanzien van het aangaan van structurele partnerschappen met het werkveld. Dit maakt dat zowel KSU, KPOA als de hogeschool het realiseren van academische opleidingsscholen als 'joint venture' beschouwen. Door middel van onderzoek willen de samenwerkingspartners een bijdrage leveren aan het verbinden van belangengroepen en zorg dragen voor een verdieping van de dialoog over goed onderwijs. Een onderzoekende manier van werken kan direct bijdragen aan de verbetering, vernieuwing en zo nodig verandering van de onderwijspraktijk. Door ervoor te zorgen dat leraren een actieve rol kunnen nemen, wordt bijgedragen aan de ontwikkeling van leraren, aan de ontwikkeling van het beroep en de beroepsidentiteit en aan het vergroten van het eigenaarschap van leraren. Onderzoek doen is een passende professionaliseringsstrategie voor de hedendaagse leraar en de leraren die bij willen dragen aan de ontwikkeling van onderwijs in de kennissamenleving.

1.2 Een gezamenlijk programma

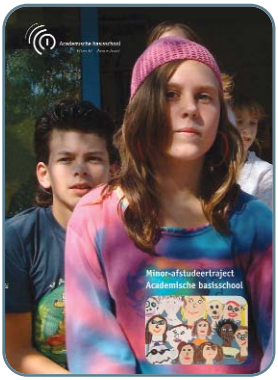
In de eerste drie jaren van het partnerschap is met ondersteuning van het Lectoraat Academische basisschool gewerkt aan een bestuursmodel en een infrastructuur voor de academische basisscholen. Door de hogeschool is een programma opgezet om studenten voor te bereiden om met behulp van collectief praktijkonderzoek een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling en binnen de basisscholen is een begin gemaakt met de ontwikkeling van onderzoeksprogramma's.

Onderzoek tussen 2006-2008

Samen met de kenniskring is voor schooljaar 2006-2007 en 2007-2008 een onderzoeksprogramma ontwikkeld met daarin vijf deelonderzoeken: literatuuronderzoek, veldonderzoek, casestudyonderzoek per academische basisschool, actieonderzoek door de Leraren in Opleiding (LiO's) per academische basisschool en een 'versnellingskameronderzoek' met alle betrokkenen in academische basisscholen.

Het literatuuronderzoek heeft beoogd om relevante inhoudelijke thema's op het spoor te komen, deze te operationaliseren in attenderende begrippen op het terrein van schoolontwikkeling, om op basis daarvan richting te geven aan een veldonderzoek. Het veldonderzoek is gericht geweest op het maken van een beschrijving per academische basisschool van de context waarin de school opereert. Doel van dit veldonderzoek is de markering van een beginpunt voor schoolontwikkeling en kennisontwikkeling door de academische

basisschool. De casestudies zijn bedoeld als beschrijving van het proces van kennisontwikkeling ten dienste van schoolontwikkeling, met als centraal idee om in het proces van kennisontwikkeling impliciete keuzes van teamleden expliciet te maken. Voor actieonderzoek, uitgevoerd door Lio's werkzaam binnen de verschillende schoolteams, is gekozen om hen actief te betrekken bij de schoolontwikkelingstaak en om concreet te werken aan de verbinding tussen schoolontwikkeling, teamontwikkeling en de individuele competentieontwikkeling van leraren. De studenten zijn gangmakers geweest met de kennisontwikkelingsacties die zij individueel en in teamverband hebben ondernomen. Daarmee hebben ze bijgedragen aan een schoolontwikkelingsproces.



Het versnellingskameronderzoek is ingezet om op basis van inbreng van ervaringsdeskundigen uit het project consensus te bereiken over de te nemen maatregelen, opdat de hogeschool als kennispartner adequaat kan bijdragen aan de kennisontwikkeling van personeel in opleiding en personeel in functie binnen de academische basisscholen. Een uitgebreide beschrijving van de resultaten van literatuuronderzoek, veldonderzoek, casestudyonderzoek per academische basisschool en het versnellingskameronderzoek is terug te vinden in het onderzoeksverslag.[5] Jaarlijks presenteren de leraren in opleiding hun actieonderzoeken tijdens een minisymposium. Mede op basis van resultaten van deze onderzoeksprojecten bouwen de academische basisscholen verder aan hun programma.

Het onderzoeksprogramma voor de periode schooljaar 2006-2007 en 2007-2008 is gepresenteerd aan het werkveld en betrokkenen in het werkdocument *Praktijkonderzoek academische basisschool*.[6] De kenniskring van het Lectoraat Academische basisschool stelde de verbinding tussen opleiden in school, schoolontwikkeling en praktijkonderzoek centraal en formuleerde daarbij vier vraagstukken:

1. Hoe verbinden de scholen de concerns van teamleden en studenten met hun visie op de te veranderen basisschoolpraktijk?
2. Hoe verbinden de scholen hun visie op de te veranderen basisschoolpraktijk met het systematisch verbeteren of vernieuwen van deze praktijk?

3. Hoe verbinden de scholen het systematisch verbeteren of vernieuwen van de basisschoolpraktijk met het verrichten van praktijkonderzoek?
4. Hoe verbinden de scholen het verrichten van praktijkonderzoek met de professionele ontwikkeling van teamleden?

Vanuit het lectoraat is er in de eerste jaren steeds voor gekozen om de plannen en tussentijdse opbrengsten van het lectoraat in brochures te presenteren.
In het eerste werkdocument zijn de contouren van het project geschetst. Het document bevat richtinggevende uitspraken voor de ontwikkeling van de academische basisschool, voor de ontwikkeling van praktijkonderzoek binnen academische basisscholen en voor de ontwikkeling van onderzoeksprogramma's door de vijf academische basisscholen. In het document zijn ook de plannen voor vijf deelonderzoeken ontvouwd, die per school worden uitgevoerd.

In het werkdocument *Rollen en taken in de academische basisschool*[7] is uiteengezet hoe de academische basisschool zich ontwikkelt van 'stageschool', waar de door de opleiding geformuleerde kennis en competenties in praktijk gebracht worden, naar 'opleidingsschool', waar competentiegericht en vraaggestuurd leren op de werkplek centraal staat, naar een 'lerende basisschool', waar collectief leren ten dienste van schoolontwikkeling plaatsvindt en waar praktijkonderzoek ten dienste staat voor schoolontwikkeling. Vervolgens worden verschillende rollen en taken uitgelicht die vervuld worden om het competentie- en vraaggericht leren te faciliteren, te zorgen voor schoolontwikkeling en invulling te geven aan praktijkonderzoek. In het document wordt geïllustreerd op welke manier studenten op deze drie terreinen in samenhang opereren.
In 2008 zijn de resultaten gepresenteerd van het onderzoek Academische basisscholen keten-gestuurd.[8] Een onderzoek naar de sturing van praktijkonderzoek binnen de academische basisschool, uitgevoerd volgens de methodiek van collectief praktijkonderzoek. Er wordt in dit onderzoek ingegaan op vragen als:

- Wat kunnen we leren op stelselniveau van de dieptepilot als het gaat om het professionaliseren van leraren op de werkplek?
- Welke eisen moeten er aan een werkplek worden gesteld om professionalisering te sturen?
- Welke randvoorwaardelijke sturing is er nodig op verschillende niveaus in het onderwijsbestel om op de werkvloer de gewenste effecten te realiseren?

Onderzoek in 2008-2009

Op basis van de uitkomsten van onderzoeken in de voorgaande jaren is in schooljaar 2008-2009 de focus van het onderzoek gelegd op het verder

uitwerken van de vijf casestudies van de betrokken scholen om op basis hiervan de ontwikkeling van de academische basisscholen al dan niet bij te sturen. De casestudies waren bedoeld om inzicht te geven in:

- de wijze waarop schoolontwikkelingsvraagstukken richting geven aan bepaalde vormen van kennisontwikkeling.
- de wijze waarop denkvoorkeuren van betrokkenen resulteren in bepaalde vorm van kennisontwikkeling.
- de wijze waarop de gekozen vormen van kennisontwikkeling daadwerkelijk bijdragen aan de competentieontwikkeling van studenten, groepsleerkrachten en leidinggevenden
- de invloed die op de drieslag schoolontwikkeling, kennisontwikkeling en competentieontwikkeling is uitgeoefend door respectievelijk studenten, groepsleraren en leidinggevenden, en welke denkvoorkeur daarbij dominant was.

Door het lectoraat werden twee onderzoeksvragen geformuleerd:

- Hoe kan collectief praktijkonderzoek door leraren en studenten tot maximale meerwaarde leiden bij actuele schoolontwikkelingsprocessen?
- Welke type interventies plegen onderwijskundig leiders (kartrekkers) en kenniskringleden vanuit de hogeschool tijdens de cyclus van collectief praktijkonderzoek, opdat het praktijkonderzoek door leraaronderzoekers en studenten leidt tot de beoogde schoolontwikkelingsdoelen en resultaten?

In de brochure *Collectief praktijkonderzoek academische basisschool*[9] worden uitkomsten gepresenteerd van dit onderzoek. Om zicht te krijgen op werkzame praktijken in de vijf academische basisscholen en uitspraken te doen over de meerwaarde van collectief praktijkonderzoek voor de schoolontwikkeling zijn daarnaast vijf afzonderlijke casestudies uitgewerkt.[10] Het zijn beschrijvingen op basis van ervaringen van studenten, leraar-onderzoekers, leidinggevenden en lerarenopleiders op de Ariënsschool, Hof ter Weide, De Kubus, De Tafelronde en DOK12. Ze laten zien hoe per academische basisschool wordt gewerkt aan collectief praktijkonderzoek, wat dit bijdraagt aan schoolontwikkelingsprocessen en nieuwe onderwijsconcepten.

1.3 De vormgeving van praktijkonderzoek

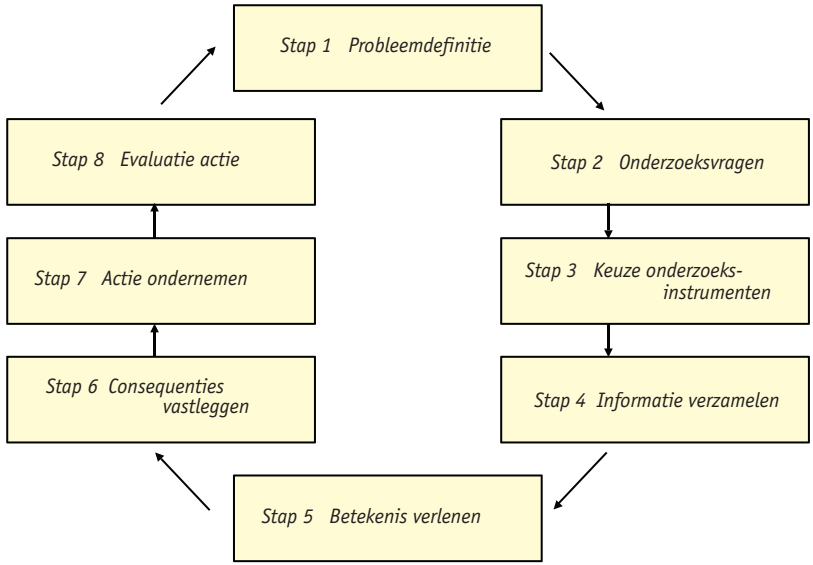
Op basis van de verkenningen van de betrokken besturen en het lectoraat is een structuur ontwikkeld voor de inbedding van de academische basisscholen en het tot ontwikkeling brengen van praktijkgericht onderzoek. Binnen de academische opleidingsscholen van KSU, KPOA en de hogeschool worden onderzoeksprogramma's idealiter gekenmerkt door de volgende specifieke activiteiten:[11]

- er vindt op drie verschillende niveaus onderzoek plaats: door leraren en studenten binnen de scholen, in kleine lokale kenniskringen, door onderwijskundig leiders/kartrekkers van scholen en docentonderzoekers van de hogeschool in de kenniskring van het Lectoraat Academische basisschool en door de lector zelf.
- er vindt systematisch onderzoek plaats over onderwijsvernieuwing. Onderzoek is opgenomen in een vast onderdeel van de kwaliteitscyclus op de academische opleidingsschool en is opgenomen in het schoolplan.
- de resultaten van het onderzoek dragen bij aan de (lokale) onderwijsvernieuwing, maar hebben ook een generaliserend karakter. Het onderzoek dat plaatsvindt op een academische opleidingsschool moet ook voor andere scholen beschikbaar zijn. Noodzakelijk is om ook in te steken in kennisuitwisseling over dezelfde gedeelde problematiek tussen de academische opleidingsscholen en de hogeschool.
- de onderzoekende houding staat centraal bij alle actoren in een academische basisschool: leraaronderzoekers, het hele schoolteam, kinderen en studenten.
- studenten worden opgeleid in de onderzoekscultuur en elk teamlid professionaliseert zich om een bijdrage te kunnen leveren aan de onderzoeks- en innovatiecultuur.
- studenten in opleiding doorlopen in hun derde jaar een onderzoeksminor, waarin zij leren onderzoeken. Tegelijkertijd doen zij een leeronderzoek waarbij zij vormen van kennisontwikkeling binnen de academische basisschool inventariseren. In het laatste jaar van de opleiding doen de studenten werkplekgestuurd en toepassingsgericht onderzoek.
- professionalisering van betrokkenen vindt plaats in (gecertificeerde) trainingen onderzoeksvaardigheden, afgeronde opleidingen op Masterniveau (bijvoorbeeld Master Leren en innoveren) en/of door ondersteuning tijdens het onderzoeksproces door de lector of andere externe onderzoekers.

Model van collectief praktijkonderzoek

Gekozen is om in de academische basisscholen en de lerarenopleiding de methode van collectief praktijkonderzoek te gaan gebruiken. Deze methode is ontwikkeld binnen het *Lectoraat Kantelende Kennis*, waarmee van 2006 tot en met 2010 werd samengewerkt.[12] Met deze onderzoekscyclus (zie figuur 1) wordt empirisch onderzoek verbonden met de regulatieve cyclus. Empirisch onderzoek is gericht op het produceren van wetenschappelijke kennis (probleemverkenning, definitie onderzoeksvraag, keuze onderzoeksmethodiek, dataverzameling, data-analyse, resultaten en discussie). De regulatieve cyclus is gericht op probleemoplossend handelen en het nemen van beslissingen (probleemstelling, diagnose, plan, ingreep, evaluatie).

In 2009 is in een nieuwe ontwerpcyclus, op basis van een literatuurstudie en gesprekken met betrokkenen de cyclus voor collectief praktijkonderzoek verder aangescherpt[13] en deze ziet er inmiddels als volgt uit:



Figuur 1: Collectief praktijkonderzoek

1.4 Rollen en taken in de academische basisschool

In schooljaar 2008-2009 is bewust gekozen om te gaan werken in zogenaamde 'kleine kenniskringen'. Per academische basisschool is een lokale leer- en onderzoekskring ingericht bestaande uit in ieder geval een kartrekker, dat is een onderwijskundig leider binnen de school, zo nodig de schoolleider zelf, een docentonderzoeker van de hogeschool, (academische) studenten en leraaronderzoekers van de school. Alle betrokkenen hebben eigen taken en rollen in het onderzoeksproces.[14] Dit ziet er als volgt uit:

Kenniskring lectoraat Academische basisschool

- *opstellen verzameling casestudies (dieptepilot deelproject C)*
- *ontwikkeling Grounded Theory over succesvolle interventies bij de begeleiding van collectief praktijkonderzoek in academische basisscholen als professionele leergemeenschappen (werkplan lectoraat 2009)*

Figuur 2: Inrichting leergemeenschap

Binnen de academische opleidingsschool wordt op verschillende niveaus onderzoek gedaan:

1. Onderzoek binnen de scholen middels kleine kenniskringen in het kader van opleiden (en leren onderzoeken) op de werkplek. Het onderzoek richt zich op één of meerdere schoolontwikkelingsvraagstukken die spelen binnen de eigen school. Het onderzoek wordt uitgevoerd volgens de cyclus van collectief praktijkonderzoek. Tijdens bijeenkomsten met de kleine kenniskring presenteren en verantwoorden de studenten en leraaronderzoekers de voortgang van hun praktijkonderzoek aan elkaar en aan de onderwijskundig leider/kartrekker van de school en een docentonderzoeker van de hogeschool. Door onderlinge feedback wordt collectief kennis gecreëerd en kan de kleine kenniskring als leergemeenschap worden gezien. De grootte van de kleine kenniskring verschilt per school.

2. Onderzoek door de kenniskring van het Lectoraat Academische basisschool bestaande uit onderwijskundig leiders/kartrekkers van de scholen, een docentonderzoeker van de hogeschool en de lector. Elk kenniskringlid zet een eigen actieonderzoek uit op basis van een persoonlijke onderzoeksambitie en formuleert een onderzoeksvraag op basis waarvan een actieonderzoek wordt opgezet.
3. Onderzoek door de lector. In het overkoepelende onderzoek door de lector staan de 'collectieve vragen' meer centraal, zoals die rondom de beroepsidentiteit, cultuur, en de onderzoekende leraar. Het is de taak van de lector om een algeheel onderzoeksprogramma te ontwikkelen en bevindingen vanuit de kenniskring breed en scholen te vertalen en te koppelen aan relevante wetenschappelijke invalshoeken. Daarnaast kunnen kenniskringleden zelf ook bevraagd worden door de lector over specifieke onderzoeksvragen.

1.5 Sturing van praktijkonderzoek binnen de Academische basisschool

Het ministerie van OCW heeft opleiden in de school het afgelopen decennium gestimuleerd door de introductie van de Leraar In Opleiding (Lio), de introductie van de zij-instromer in het beroep en de impulssubsidies voor opleiden in de school. Van meet af aan bestond er tussen schoolbesturen en scholen enerzijds en opleidingsinstituten anderzijds discussie over wie eigenaar is van opleiden in de school en wie op grond van dit eigenaarschap uitspraken mag doen over de inhoudelijke inrichting en kwaliteit van het opleiden in de school. Is opleiden in de school een instrument voor strategisch personeelsbeleid van besturen, ervan uitgaande dat de loopbaan van leraren start met een initiële lerarenopleiding en doorloopt in een proces van permanente professionalisering? Of is opleiden in de school een opleidingsvariant binnen een lerarenopleiding, waarbij studenten een belangrijk deel van de competenties in de praktijk verwerven? Of is opleiden in de school beide?
Om deze discussie te overstijgen zijn KSU en KPOA, Hogeschool Domstad en KPC Groep een dieptepilot gestart om een nieuw gezamenlijk opleidingsparadigma te verkennen, voortbouwend op de principes van de Professional Development School. De academische basisschool als een gezamenlijke onderneming. Kernactiviteiten van de

dieptepilot zijn in de opstartjaren gebaseerd geweest op het ontwerp en de realisatie van een minor-afstudeertraject als opleidingsroute binnen de initiële lerarenopleiding. De dieptepilot heeft de mogelijkheid geboden om het minor-afstudeertraject systematisch te verbinden met het (teamgericht) werken aan schoolontwikkeling binnen betrokken scholen, met als centrale verbindende schakel systematisch praktijkonderzoek door leraaronderzoekers. De wijze waarop dit gestuurd zou moeten worden op uitvoeringsniveau, organisatieniveau en bestuurlijk niveau is in de eerste twee jaren van het project als problematisch ervaren en heeft de aanleiding gevormd voor flankerend onderzoek.

Bij de start van de dieptepilot was van meet af aan onduidelijkheid over rollen, taken en wederzijdse verwachtingen op dit vlak. Onduidelijkheid die uitmondde in discussies over personele inzet (Wie doet wat?), personele kwaliteiten (Wie is competent voor wat?), geld (Wie betaalt wat?) en regie (Wie beslist wat?). Daarbij speelden niet alleen verschillen van mening tussen de samenwerkingspartners onderling. Ook binnen de organisaties van de afzonderlijke partners was sprake van verschillende signalen op het niveau van de werkvloer, de leidinggevenden en de bestuurders. In de kenniskring Academische basisschool kwamen deze onderwerpen naar aanleiding van incidenten regelmatig terug. In de kenniskring zaten leden met verschillende petten. (...) Daarbij speelde ook een rol dat oude beelden van opleiden in de school, ervaringen uit het verleden nog doorwerkten in de nieuwe context.[15]

Voor het flankerend onderzoek is de volgende probleemstelling geformuleerd:

Welke sturing achten betrokken actoren in academische basisscholen wenselijk en op welke sturing achten zij nadere actie noodzakelijk opdat zij het verrichten van praktijkonderzoek door leerkrachtonderzoekers (in casu studenten) als succesvol ervaren?

Het onderzoek is als collectief praktijkonderzoek uitgevoerd door de kenniskring van het lectoraat.

Het *literatuuronderzoek* heeft een theoretisch kader opgeleverd over academische basisscholen, criteria voor succesvolle sturing in academische basisscholen op zowel uitvoerings-, organisatie-en bestuurlijk niveau en specifieke sturingstaken op uitvoeringsniveau. Basis van het theoretisch kader vormen het INK-managementmodel[16] als sturingsfilosofie voor de academische basisschool en de krachtenveldanalyse van de sectoren primair en hoger onderwijs op basis van het zogenaamde 'Saturnus'-model.[17]

INK model

Kern van het INK model is dat leren excelleren een lange weg is waarin ontwikkelingsfasen zijn te onderscheiden waarin scholen als lerende organisaties in eerste instantie losse activiteiten verbeteren (fase I activiteit georiënteerd). In de tweede fase plaatsen scholen deze activiteiten in dienst van een beoogd proces (fase II proces georiënteerd). Daarna gaan scholen parallelle processen organiseren in de school als samenhangend systeem (fase III systeem georiënteerd). Vervolgens positioneert de school als systeem zich in het bredere maatschappelijk netwerk van horizontaal en verticaal samenwerkende ketens (fase IV keten georiënteerd). Ten slotte behoort de school tot de top en is in een permanent proces van verbetering, zowel intern als extern (fase V excelleren en transformeren).

Saturnus model

Door KPC Groep is in juni 2007 het zogenaamde 'Saturnusmodel' voor duurzame onderwijsverbetering ontworpen. Het model is bedoeld om krachtenveldanalyses te maken van actoren binnen de onderwijssector om vervolgens succesvol te kunnen sturen bij verbeterings- en innovatieprocessen. Basis van het model is het INK-model voor kwaliteitsmanagement enerzijds en recent onderwijsonderzoek naar duurzaamheid van onderwijsveranderings-processen en policy governance anderzijds.
Het *empirisch onderzoek* heeft de gewenste sturing op uitvoerings-, organisatie- en bestuurlijk niveau bij betrokkenen binnen de dieptepilot zichtbaar gemaakt. En data-analyse op basis van de organisatiegebieden van het INK-managementmodel heeft een concrete kapstok opgeleverd voor de gewenste sturing op de volgende gebieden:

1. leiderschap ten aanzien van academische basisscholen
2. beleid en strategie ten aanzien van academische basisscholen
3. gezamenlijke en integraal samenhangende regie op het terrein van ontwikkelen, implementeren, verbeteren en vernieuwen van academische basisscholen
4. management van medewerkers binnen academische basisscholen
5. management van middelen binnen academische basisscholen
6. management van:
   - opleidingsprocessen binnen academische basisscholen
   - schoolontwikkelingsprocessen binnen academische basisscholen
   - onderzoeksprocessen binnen academische basisscholen

De resultaten van het literatuuronderzoek en empirisch onderzoek hebben de basis gevormd voor een *versnellingskamersessie*, waarbij 59 personen een oordeel hebben gegeven over de feitelijke sturing en noodzakelijke acties op het terrein van sturing. De *versnellingskamer* is een methode om structuur te brengen in creatieve en besluitvormende

processen en het denken in een stroomversnelling te brengen. Er wordt in de sessie naar gestreefd om het analytisch vermogen, het organiserend vermogen, het relationele vermogen en het creatieve vermogen van mensen maximaal te benutten en verstoringen zoveel mogelijk te beperken. Door klassieke groeps- en vergaderinteractie af te wisselen met brainstormtechnieken, technieken om elektronisch parallel met elkaar te communiceren en mindmappingtechnieken wordt getracht om de tijd effectief en efficiënt te besteden en de kwaliteit van de beeldvorming, oordeelsvorming en/of besluitvorming te vergroten.

Resultaten van een collectief praktijk onderzoek naar sturing

De uitkomsten van de versnellingskamersessie hebben laten zien dat er maatregelen noodzakelijk geacht werden binnen de academische basisscholen op verschillende niveaus.

Betere sturing op het *uitvoeringsniveau van opleiden* bleek het meest urgent op:	➢ Afspreken en bewaken organisatorische afstemming tussen praktijk en theorie ➢ Kwaliteitszorg opleidingsprocessen, evaluaties en bijstellingen
Betere sturing op het *uitvoeringsniveau van praktijkonderzoek ten dienste van schoolontwikkeling* bleek het meest urgent op:	➢ Beoordeling op basis van veldassessments ➢ Afspreken en bewaken organisatorische en inhoudelijke afstemming tussen praktijk en theorie ➢ Feedback door de vakdocent
Betere sturing op *organisatieniveau (schoolniveau en hogeschoolniveau)* bleek het meest urgent op:	➢ Kwalitatief en kwantitatief voldoende studenten ➢ Duurzame onderzoeks- en schoolontwikkelingsstructuren binnen de scholen ➢ Kwalitatief en kwantitatief voldoende mentoren, interne coaches, expertdocenten, onderzoekers, studieloopbaan-begeleiders, (veld)assessoren ➢ Kwalitatief en kwantitatief voldoende schoolteams ➢ Relevante expertise als toegevoegde waarde vanuit de hogeschool ➢ Duurzaam opleidingstraject waarin opleiden, schoolontwikkeling en praktijkonderzoek geïntegreerd plaatsvinden
Betere sturing op *bestuurlijk niveau wat betreft strategie en beleid, gezamenlijke integrale regie en leiderschap* bleek het meest urgent op:	➢ Strategisch beleid: duurzaam investeren in partnerschap ➢ Regie van afstemmingsprocessen binnen de hogeschool en binnen de scholen/besturen ➢ Gezamenlijke regie op de noodzakelijke afstemming tussen scholen/besturen en de hogeschool ➢ Eigenaarschap van het minor-afstudeertraject als kernactiviteit van academische basisscholen ➢ Visie: academische basisschool als centrum voor innovatie en personele ontwikkeling

De versnellingskamersessie en de opbrengsten hieruit werden met een delegatie van het College van Bestuur van hogeschool Domstad, het College van Bestuur van de KSU en het bovenschools management van de KPOA geëvalueerd. Tijdens deze evaluatie zijn afspraken gemaakt om sturingsvraagstukken op korte termijn op te lossen, zoals extra personele uitbreiding om afstemming tussen opleiding en scholen te versterken, extra professionalisering van (mentor)leraren in het verrichten van praktijkonderzoek, het vergroten van eigenaarschap vanuit schoolteams en het inrichten van een netwerk voor bovenschools coördinatoren opleiden in de school en coaches die binnen hun eigen bestuurlijke organisatie het gedachtegoed verder uitdragen en helpen implementeren.

Een meerwaarde van de versnellingskamersessie is volgens betrokkenen ook geweest dat sprake was van ontmoeting en gezamenlijke kennisdeling tussen alle lagen van de organisatie. Dit heeft geleid tot (meer) inzicht en wederzijds begrip in elkaars beelden over de ontwikkeling van de academische basisscholen. Om hierop voort te bouwen en aanscherping van beleid en afspraken te bewerkstelligen, zijn de bestuurders van de hogeschool en schoolbesturen na de opstartfase regelmatig bijeen blijven komen samen met de projectcoördinator en de lector. Daarnaast hebben ongeveer twee maal per jaar (nieuwe) versnellingskamers plaatsgevonden tussen de bestuurders en alle betrokkenen uit de kenniskring van het lectoraat en schoolleiders van de vijf academische basisscholen. Enerzijds om elkaar te blijven informeren, anderzijds om gezamenlijke kaders uit te werken en te toetsen voor de verdieping en borging van de Academische basisschool Utrecht-Amersfoort.

2 De overbruggings- en verdiepingsjaren (2009-2010)

"Het huis is gebouwd, we hebben de sleutel, en nu gaan we er in wonen".

Met deze uitspraak is de tweede fase ingeluid in de ontwikkeling van de academische basisscholen van KSU en KPOA. (website www.academischebasisschool.nl) Lector Ton Bruining en associate-lector Marja van den Eijnden hebben Winfried Roelofs opgevolgd. Zij zijn samen met leraren, lerarenopleiders, kartrekkers en bestuurders in allerlei verschillende leerwerkgemeenschappen, zoals kenniskringen, aan de slag gegaan met de verdere verdieping en verankering van het concept Academische basisschool en het onderzoek in het lectoraat.
In 2009 heeft Marja van den Eijnden een verdiepende studie gedaan naar het verschijnsel Academische basisschool.[18] Op basis van deze studie heeft zij in 2009 en 2010 met de projectcoördinator Academische basisschool *Utrecht-Amersfoort* en de coördinator Werkplekleren van Hogeschool Domstad gewerkt aan de verfijning van de organisatiestructuur. Met verschillende belanghebbenden werd in versnellingskamers gewerkt aan een algemeen beleidskader. Dit nieuwe beleidskader Academische basisschool is in 2010 geformaliseerd.

Op basis van een reflectie door de brede kenniskring van het werk, wat tot nu toe is gedaan, is gekozen om in schooljaar 2009/2010 de focus van het onderzoek door deze kenniskring te verleggen van de ontwikkeling van een infrastructuur naar de ontwikkeling van een nieuwe professionele identiteit als leraaronderzoeker.

In dit hoofdstuk blikken we terug op de opbrengsten uit het overbruggingsjaar 2008-2009, schetsen we het onderzoeksprogramma voor het vervolgonderzoek en beschrijven we het onderzoeksproces en bevindingen in de verschillende onderzoeken.

2.1 Opbrengsten uit het overbruggingsjaar 2008-2009

Tijdens de overbruggingsperiode in 2008-2009 is door de partners gewerkt aan een verdere verdieping van de betekenis van en de randvoorwaarden voor de 'academische' functie van de opleidingsschool. Deze door het Ministerie van OC&W ingelaste overgangsperiode is tevens benut om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van landelijk geldende kwaliteitscriteria voor de academische opleidingsschool, door

het werkveld ook wel een 'keurmerk' genoemd. In feite is er voortgebouwd op de activiteiten uit de opstartfase en zijn er ambities geformuleerd die in het verlengde liggen van nieuwe ontwikkelingen.

- *"Het continueren van de academische basisscholen waarbinnen sprake is van – in samenhang - schoolontwikkeling, onderzoek, opleidings- en professionaliseringstrajecten kansrijk (taal)onderwijs c.q. innovatieve leerconcepten.*
- *Het breder verspreiden in de regio van het concept academische basisschool als professioneel lerende organisatie.*
- *Verkennend onderzoeken van inhoudelijke verbindingen tussen schoolontwikkeling in academische basisscholen en praktijkonderzoek binnen bachelor- en mastertrajecten."*

Bron: Academische basisschool Utrecht-Amersfoort (2008). Projectplan overbruggingsjaar 2008-2009.P.17

In de publicatie *Collectief praktijkonderzoek Academische basisschool*[19] is expliciet gekeken naar de vraag hoe collectief praktijkonderzoek door leraren en studenten tot maximale meerwaarde kan leiden bij actuele schoolontwikkelingsprocessen. Terugkijkend op de ervaringen binnen de vijf academische opleidingsscholen kan worden gesteld dat de meerwaarde vooral bestaat uit:

- het meer planmatig, systematisch en zichtbaar werken aan schoolontwikkelingstaken met behulp van onderzoek;
- het opbouwen van een gezamenlijk kennisnetwerk bestaande uit leraren en studenten en lerarenopleiders;
- verdieping van de samenwerking tussen de hogeschool en de school: wederzijdse aantrekkelijkheid is vergroot tussen studenten, leraren, onderwijskundig leider, kenniskringlid, (vak)experts en slb-ers en schoolcontactpersonen;
- het vergroten van de wederzijdse kennisuitwisseling zowel binnen als buiten de school (en tussen de vijf academische scholen);
- het meer systematisch (met behulp van het stappenplan) ontwikkelen van competenties die een onderzoekende houding ondersteunen.

Het beoordelen of er echt sprake is van meerwaarde voor schoolontwikkeling wordt sterk bepaald door de mate waarin de kleine kenniskringen binnen de scholen zelf vinden dat ze tot (concrete) resultaten zijn gekomen. En hoe ze hun eigen effectiviteit ervaren.
Om de effectiviteit van het onderzoek binnen de kleine kenniskring te vergroten

vinden geplande en ongeplande interventies plaats tijdens het onderzoeksproces. Deze interventies zijn gericht op het bevorderen van kennisproductiviteit en zijn te onderscheiden in de volgende 'typen':[20]
- interventies gericht op kennisresearch (inventariseren, onderzoeken)
- interventies gericht op kennismanagement (beheren en sturen)
- interventies gericht op kennisnetwerken (toerusten, netwerken)
- interventies gericht op kennisontwikkeling (activeren, creëren).

De kartrekker neemt een belangrijke positie in als initiator en begeleider van het onderzoek. In het onderzoek hebben de kartrekkers kennisgemaakt met het denkstijlenmodel van Herrmann'[21] en hebben zij hun eigen denkvoorkeuren onderzocht. Herrmann ontwikkelde een model van vier denkstijlen, gebaseerd op de gedachte dat mensen voorkeuren hebben voor bepaalde denkstijlen, zoals voor feitenkennis (gefundeerd handelen op basis van gegevens), praktijkleren (hoe te handelen), het ontwikkelen van persoonlijke betrokkenheid (gericht op waarden en gevoelens en participatie met anderen) en het zoeken naar nieuwe mogelijkheden (creativiteit en experimenten). Denkvoorkeuren van mensen,in dit geval van de kartrekkers in de kleine kenniskring, vertalen zich in de organisatie naar verschillende typen kennisactiviteiten. Met kennisactiviteiten bedoelen we in principe alle denkarbeid die de kartrekkers in de kleine kenniskring (en daarbuiten) ondernemen om de kennisproductiviteit te vergroten, door slim gebruik te maken van bestaande kennis of tijdig nieuwe kennis te ontwikkelen. Het 'slim' omgaan met bestaande kennis en het tijdig ontwikkelen van nieuwe kennis vraagt volgens Bruining & Sanders[22] om heel eigen kennisactiviteiten in een organisatie. In het eerste geval gaat het om het *opnieuw* productief maken van kennis die al in de organisatie aanwezig is door het inventariseren, toerusten en activeren van kennis. In het tweede geval gaat het om het produceren van kennis die er *nog* niet is door middel van onderzoeken, sturen, netwerken en creëren van kennis. Van Aken en de zijnen[23] wezen er in 2003 op dat organisaties onvoldoende gebruik maakten van de denkkracht van een groot deel van hun medewerkers. In een dominante denkcultuur worden bepaalde vormen van denken niet benut.
Het gebruik van het denkstijlenmodel heeft inzicht geboden in de ontwikkeling van de denkrichtingen van de kleine kenniskringen in de vijf academische basisscholen. Op basis hiervan zijn aandachtsgebieden naar boven gekomen ter bevordering van de kennisproductiviteit. Wat is opgevallen in de ingezette interventies is dat deze vooral gericht zijn geweest op: kennisresearch, kennismanagement en kennisnetwerken (toerusten). Interventies gericht op kennisontwikkeling zijn weinig tot niet ingezet en er is weinig gehandeld vanuit een 'innovatieve denkkracht'.

In het onderzoek in de opstartfase en het overbruggingsjaar heeft de nadruk vooral gelegen op het onderzoeken en opleveren van resultaten voor de schoolontwikkeling. En hiermee veelal op de 'onderwijsinhoudelijke' ontwikkeling. Daarnaast is gekeken naar het organiseren en verder verbeteren van de opleidings- en onderzoeksinfrastructuur: de systeem en structuurkant van de academische opleidingsschool. Er is geen expliciete aandacht geschonken aan de opbrengsten voor de 'lerende cultuur' binnen de school en hogeschool of de (leer)resultaten die het werken met de onderzoekscyclus hebben opgeleverd voor de individuele betrokkenen.

Uit bijeenkomsten met de kenniskring en gesprekken met individuele betrokkenen in de laatste maanden van schooljaar 2008/2009 zijn de volgende aandachtspunten meegenomen voor de invulling van het lectoraat in het schooljaar 2009/2010:[24]

- Er is behoefte aan verdere borging en verdieping van het doen van onderzoek in de scholen. Vooral in het ontwikkelen van visie en beleid over de betekenis van onderzoek voor zowel leraren in de school als de lerarenopleiders van de hogeschool en wat onderzoek vraagt aan leiderschap, taken en rollen, inzetbaarheid en loopbaanontwikkeling van leraren en lerarenopleiders.

- Bij het verder ontwikkelen en borgen van het praktijkonderzoek in de school zijn verschillende knelpunten ervaren, onder meer met betrekking tot de noodzakelijke tijdsinvestering door participanten, het draagvlak in het team, afstemming tussen werkritme en activiteiten binnen de school en opleiding en de begeleiding van de studenten bij het doorlopen van de onderzoekscyclus. Dit laatste komt doordat studenten in een beperkte periode de hele cyclus moeten doorlopen, terwijl het onderzoek zelf soms langer dan een jaar kan duren.

- Er worden knelpunten ervaren met betrekking tot de koppeling van de onderzoekscyclus aan kwaliteitszorg- en schoolontwikkelingsprocessen. Er leefde de wens om opnieuw te kijken naar de inbreng en rol van de verschillende betrokken lerarenopleiders bij de kleine kenniskringen in de scholen en de kenniskring van het lectoraat. Zo is er onduidelijkheid geweest over de (dubbel)rol van de vakdocenten, die tevens als docentonderzoeker betrokken zijn bij de kenniskringen in de scholen.

- Er zijn problemen met de continuïteit van onderzoeksprocessen vanuit de kenniskring door het gaan en komen van deelnemers aan de kenniskring en door afstemmingsproblemen en onduidelijkheid in de overkoepelende onderzoeksopdracht. Dit komt enerzijds door onduidelijkheid in taak en rolverdeling en anderzijds door een gebrek aan een gezamenlijk beeld over het doel van onderzoek (verbinding tussen activiteiten lector en kenniskring). Zo vinden de kenniskringleden dat zij specifieke onderzoeksexpertise missen (behoefte aan extra professionalisering) in het hanteren van bepaalde onderzoeksmethoden/ instrumenten. Ook is er behoefte aan betere afstemming tussen de docentonderzoekers van de hogeschool onderling, om met elkaar eenduidiger de ondersteuning van de kleine kenniskringen en begeleiding van studenten te kunnen waarborgen om zo het onderzoek op de vijf scholen meer met elkaar te verbinden.

2.2 Onderzoeksprogramma 2009/2010: doorontwikkeling van de Academische basisschool

Een reflectie op de ontwikkelingen in het project levert de conclusie op het voor het merendeel van de participerende scholen een probleem is dat het eigenaarschap van praktijkonderzoek bij enkele actoren ligt. Verder is het gevoel dat het onderzoek in de kenniskring nog niet door de deelnemers van de kenniskring wordt gedeeld.[25]

De academische scholen ervaren het als een probleem dat het eigenaarschap van praktijkonderzoek alleen bij enkele actoren in de school of hogeschool ligt. Dat roept vragen op als: 'Moeten alle leraren in de academische basisschool onderzoeker zijn?' 'Hoe kan het onderzoek in de academische basisschool geborgd worden?' 'Welke rol heb ik daarbij?'

Een reflectie in de kenniskring leidde in 2009 tot de conclusie dat de inspanningen in het lectoraat tot dan toe vooral gericht waren op het creëren van een infrastructuur[26] en de ontwikkeling van het curriculum en het inslijpen van een gezamenlijke methodiek.[27] De kenniskringleden stelden zich echter ook vragen als 'Hoe nieuwsgierig zijn de huidige leraren in de academische basisschool?', ' Welke betekenis hechten leraren in de academische basisschool aan onderzoek?', 'Hoe vergroten we het eigenaarschap van onderzoek in de academische basisscholen?'. De

kenniskring besloot meer nadruk te leggen op ontwikkeling van een duurzame onderzoekscultuur en op de ontwikkeling van de leraar als onderzoekende en kennisproductieve professional. De eerste vraag die hierbij uiteindelijk naar boven is gekomen en is verkend door de kenniskring: 'Wat is professionele identiteit?'

Veen[28] definieert professionele identiteit als een theoretisch concept bestaande uit twee dimensies: een sociale identiteit en een persoonlijke identiteit. De sociale dimensie verwijst naar percepties en verwachtingen van anderen met betrekking tot het functioneren van professionals, terwijl de persoonlijke dimensie betrekking heeft op percepties en verwachtingen van professionals zelf. Professionele identiteit is het product van een balans tussen de persoonlijke en sociale identiteit; deze balans is altijd tijdelijk, omdat het bereiken van een balans een dynamisch proces is.
De vraag is wat er moet gebeuren om er voor te zorgen dat leraren 'onderzoek doen' als onderdeel van hun professionele identiteit gaan zien. De bijhorende competenties gaan ontwikkelen en gaan bouwen aan een professionele cultuur. Of meer specifiek: 'Welke mogelijkheden hebben de kenniskringleden om ieder vanuit hun eigen rol ervoor te zorgen dat de gewenste identiteitsontwikkeling van de leraar als onderzoeker bevorderd wordt?'

Volgens Kwakman en Schilder[29] zullen externe veranderingen en ontwikkelingen emoties oproepen: persoonlijke percepties en verwachtingen worden aangesproken en moeten worden bijgesteld en aangepast. Maar deze definitie geeft ook aan dat deze balans gebaat is bij sterke gemeenschappelijke opvattingen over het beroep, omdat deze enerzijds deel uitmaken van de sociale identiteit en anderzijds de sociale identiteit beïnvloeden. Om zich te organiseren en te professionaliseren heeft een beroepsgroep een 'collective sense of the profession' nodig. Immers: individuele professionals zullen zich alleen aansluiten bij een groep als ze ervan overtuigd zijn dat deze groep overeenkomstige vragen, problemen, verantwoordelijkheden en belangen kent. (...)

Om professionele identiteit te versterken zijn twee strategieën te onderscheiden: een deductieve strategie (van buitenaf gestuurd) en een inductieve strategie (van binnenuit ontwikkeld).
Voor de kenniskring als gezamenlijke onderneming is het de vraag welke mogelijkheden er zijn om binnen het netwerk academische basisschool de ontwikkeling van een professionele onderzoekende cultuur te bevorderen. Wat sluit het beste aan bij de verschillende organisaties en wat vraagt dit van de betrokkenen? Deze vraag is in eerste instantie vanuit de losse pols opgeschreven, in het besef dat het nodig is om de eigen documenten, de literatuur en elkaar nog eens te raadplegen om de formulering aan te scherpen en de daarin gebruikte begrippen goed te overwegen. Er zijn ook heel wat actoren in het spel: de besturen KSU en KPOA, de hogeschool, de kenniskring en de lector, de schoolteams en de schoolleider, de kleine kenniskringen, de kartrekkers, hogeschooldocenten, de individuele leraren, de leraar in opleiding en de kinderen in de groep.

De kenniskring heeft geconstateerd dat ze belang heeft om te onderzoeken hoe er op verschillende niveaus in onderlinge samenhang gewerkt kan worden aan de ontwikkeling van een professionele onderzoekende cultuur. En dat er wordt voortgebouwd vanuit de opgedane kennis rondom het onderzoek naar sturing binnen de academische basisschool.
Het onderzoeksprogramma dat door de kenniskring en de lectoren in de verdiepingsfase is opgezet is gebaseerd langs de volgende drie lijnen:

1. Ontwerpgericht onderzoek, waarbij het doorontwerpen van de architectuur van de academische basisschool centraal staat en waarbij het accent verschuift van infrastructuur en sturingsmodellen naar strategieën voor identiteitsontwikkeling en het cultiveren van leer- en onderzoekspraktijken.
2. Narratief onderzoek naar de professionele identiteitsontwikkeling van verschillende actoren in het project Academische basisschool.
3. Actieonderzoek gericht op de ontwikkeling van competenties en een handelingsrepertoire gericht op persoonlijke bijdragen aan een professionele onderzoekende cultuur door kenniskringleden.

Uit een eerste verkenning onder de kenniskringleden komen de volgende aanknopingspunten voor het onderzoek:

- De elementen die de betrokkenen zelf onderscheiden in de ontwikkeling van een professionele onderzoekende cultuur binnen het netwerk academische basisschool (zie kader).
- De bevorderende en belemmerende factoren die zij zelf zien. Als bevorderende factoren worden gezien: een heldere en structurele aanpak, metacognitief denken (afstand nemen van de eigen situatie), samen

nadenken over kwaliteitsverbetering van eigen onderwijs en betekenisvolle, concrete alledaagse activiteiten. Als belemmerende factoren worden gezien: tijd, verouderde denkwijzen, onvoldoende toerusting (kennis- en vaardigheden in onderzoek doen), onvoldoende interactie tussen netwerkpartners, teveel sturing (van onderzoek) van buitenaf, nadruk op activiteiten in plaats van impact en een gebrek aan urgentie.

- De maatregelen die de verschillende actoren voor de ontwikkeling van het netwerk academische basisschool noodzakelijk achten, zoals gemeenschappelijk leren, gezamenlijke reflectie, collegiale consultatie (cq. intervisie), professionaliseringsprogramma's, haalbare interventies en verschillende soorten onderzoek, zoals zelfonderzoek, literatuuronderzoek, antwoorden op persoonlijke vragen en kennis over onderzoekstypen en instrumenten..
- Eigen persoonlijke ontwikkelingsdoelen van de actoren, die bestaan uit een grote diversiteit aan wensen, zoals het doorontwikkelen van de rol als opleider, trainer, onderzoeker, schoolleider en de rol binnen de kenniskring: stellen van prikkelende en verdiepende vragen, creëren van bewustwording, reflectie op goed onderwijs en out of the box denken.

Uit een eerste verkenning onder kenniskringleden komen verschillende elementen naar voren die van belang zijn bij het bevorderen van een professionele onderzoekende cultuur binnen het netwerk academische basisschool. De kenniskringleden baseren zich daarbij op hun persoonlijke biografie, professionele intuïtie, actueel ontwikkelingswerk en de literatuur.
Ze wijzen op de betekenis van:

- Het belang van persoonlijke waarden, beroepsopvatting, professioneel zelfverstaan, beroepsmotivatie, taakopvatting, zelfbeeld, taakbeleving, zelfopvatting,
- Ontwikkeling van een professionele identiteit, de rol van het individu en het collectief.
- Beroepsrollen, kenmerken van de professional, kwaliteitsstandaarden
- Collectieve waarden en ambities een diversiteit aan aangrijpingspunten voor ontwikkeling
- Professionalisering van leraren
- Gedeeld eigenaarschap
- Het ontwikkelen van kenniskringen als leergemeenschappen als broedplaatsen voor de ontwikkeling van creatieve professionals
- In balans ontwikkelen van arbeid, organisaties en relaties, van mensen, cultuur, structuur en systemen
- (Loslaten) van autonomie, regelruimte, discretie
- Zoeken naar verbeteringsmogelijkheden

2.4 Doorbouwen aan de architectuur van het academische basisschoolnetwerk: resultaten uit ontwerpgericht onderzoek

Van 2009 tot 2010 is door de schoolbesturen, de hogeschool en de kenniskring, met begeleiding van associate lector Marja van den Eijnden verder gewerkt aan beleid en structuur, gericht op de verduurzaming van de academische basisschool. Daarvoor werd ontwerpgericht onderzoek gedaan.[30] Dit leidde tot een beleidskader dat vastgesteld werd in september 2010. Het kaderdocument geldt enerzijds als handboek voor de bestaande academische basisscholen en potentiële nieuwe scholen. Anderzijds is het een verantwoordingsdocument vanuit het samenwerkingsverband in het kader van externe verantwoording. In het nieuwe beleidskader worden vier hoekstenen gelegd.

1. Opleiden op de werkplek

Kenmerkend voor een academische opleidingsschool moet de sterke relatie zijn tussen school en opleiding, waarbij scholen vragen om een 'ander type student' en meer mede verantwoordelijk worden voor het opleiden van studenten. Het moet een wisselwerking zijn en er vindt meer uitwisseling plaats vanuit de opleiding naar de scholen en omgekeerd.

2. Onderzoek

In een academische opleidingsschool verdiepen leraren hun schoolontwikkeling en innovatie door het uitvoeren van collectief praktijkonderzoek. Dit onderzoek voeren leraren zelf uit en vindt onder andere plaats in het kader van opleiden op de werkplek. Dit betekent dat betrokkenen binnen de school door middel van onderzoek voortdurend bezig zijn met de vraag of ze goed bezig zijn. Er wordt bewijsgedreven gewerkt en er worden empirische gegevens verzameld over het leren en functioneren van kinderen. Het onderzoek van studenten, onderzoeksinstellingen en/of eigen leraren wordt gekoppeld aan het schoolplan en de schoolontwikkeling van de school. Daarnaast wordt ingezet op professionalisering van het kunnen uitvoeren van onderzoek en het ontwikkelen van de onderzoekende houding. De school wordt gevoed door expertise van kenniscentra, zoals lectoraten, universitaire onderzoeksinstellingen of vakexperts. Anderzijds moet een school ook een bijdrage

leveren aan kennisdeling en overdacht van kennis naar het werkveld, bijvoorbeeld door het bijdragen aan publicaties.

3.Schoolontwikkeling

Academische opleidingsscholen stellen de ontwikkeling van kinderen centraal. Directe processen met kinderen evenals hieraan verwante en ondersteunde processen dienen optimaal te verlopen. Van schoolontwikkeling is sprake wanneer een schoolteam actie onderneemt om processen te verbeteren of te vernieuwen. In de meeste gevallen gaat dit gepaard met het opfrissen van bestaande of het verwerven van nieuwe bekwaamheden. In academische opleidingsscholen vervullen zowel zittende leraren als studenten schoolontwikkelingstaken en vindt gezamenlijke professionalisering plaats.

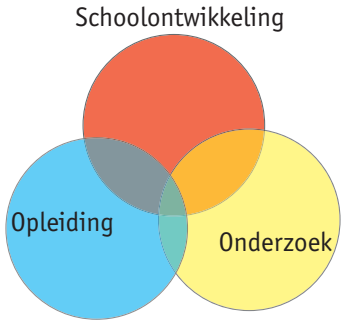
4.Strategische beleidsvorming

Een academische opleidingsschool realiseer je niet alleen. Voor het opleiden en leren op de werkplek zijn een hogeschool en/of een ROC de natuurlijke partners. Voor schoolontwikkeling huurt de school c.q. het schoolbestuur kennispartners in vanuit advies- en innovatiecentra of opleidingsinstituten. Voor onderzoek werken de school en het schoolbestuur samen met onderzoekers vanuit hogescholen, universiteiten of innovatiecentra. Op school- en op bovenschools niveau vraagt dit om een heldere koers: Welke strategische keuzes maken scholen en bestuur? Welke schoolontwikkelingsprocessen komen daarbij op gang? Wat betekent dit voor de vormgeving van onderwijsprocessen? Wat vraagt dit aan bekwaamheden van personeel? Op basis van deze koers kunnen scholen en schoolbestuur de praktische organisatie van schoolontwikkeling, opleiden, professionalisering en onderzoek inrichten. De koers en de praktische organisatie krijgen hun weerslag in sturingsdocumenten en afspraken met externen.

2.5 Accenten in de ontwikkeling van de Academische basisschool

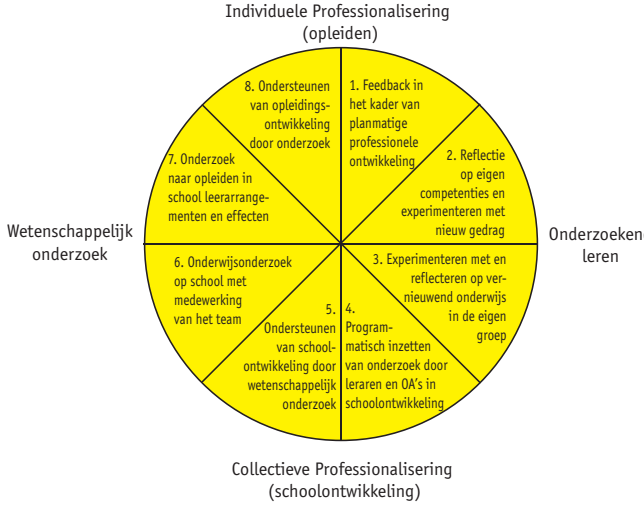
De academische basisschool moet een omgeving zijn waarin leraren kritisch kijken naar hun werk en de ontwikkelingen in het onderwijs en structurele bijdragen leveren aan de ontwikkeling van de beroepsgroep.[31] In het ontwerponderzoek is als 'tussenproduct' een overzicht gemaakt van landelijke ontwikkelingen en gedachten van diverse betrokkenen in de verschillende (landelijke) dieptepilotprojecten ten aanzien van '*DE* academische basisschool'. Er wordt stilgestaan bij de vraag welke rol onderzoek zou kunnen spelen in een academische opleidingsschool en welke onderzoeksvormen hierbinnen mogelijk zijn.[32]

Over het algemeen kunnen we stellen dat een academische basisschool bestaat uit de volgende kenmerken, die onderlinge relaties met elkaar onderhouden:



Figuur 3: Schema Academische basisschool: vervlechting van opleiding, onderzoek en schoolontwikkeling.[33]

Naast de discussie over de kenmerken en kwaliteitscriteria van een academische opleidingsschool wordt ook van alles gezegd en gevonden over het doen van onderzoek. En zijn er talloze definities en invullingen in omloop van het begrip 'academische' opleidingsschool.



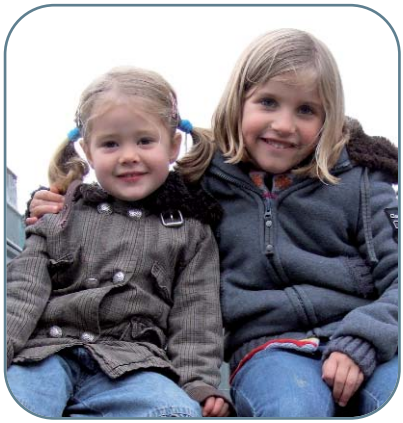
Figuur 4: Acht vormen van inzet van onderzoek in een academische school (Stavenga de Jong, 2008)

In een model dat is ontwikkeld door Stavenga de Jong (2008)[34] in het dieptepilotproject 'Academische Brede Campusschool Zwolle' wordt een aantal

varianten onderscheiden, op basis waarvan scholen een keuze kunnen maken voor hun eigen invulling van onderzoek. Dit gebeurt aan de hand van twee assen:
soort onderzoek en het doel van onderzoek.
Aan de hand van dit schema kan het project Academische basisschool *Utrecht-Amersfoort* zich positioneren. In de Academische basisschool *Utrecht-Amersfoort* is gekozen voor collectief praktijkonderzoek. De nadruk ligt op een programmatische ontwikkeling en schoolontwikkeling en de inzet daarbij. Dat betekent dat het onderzoek in categorie 4 is te positioneren.

2.6 Het verhaal van de kenniskring

Een belangrijk onderdeel in het functioneren van de dieptepilot is de 'brede' kenniskring van het lectoraat Academische basisschool. In deze kenniskring participeren vertegenwoordigers (kartrekkers en/of schoolleiders) van vijf academische basisscholen, drie docenten van de Hogeschool en de projectcoördinator. De kenniskring wordt geleid door de lectoren.
Tijdens het narratief onderzoek door de kenniskring en lector Ton Bruining zijn ervaringen met de kenniskring beschreven. In onderstaande bespiegelingen zijn een aantal ervaringen vanuit het gezichtpunt van de lector omschreven:
"Op het moment dat ik de begeleiding van de kenniskring Academische basisschool op me nam, kreeg ik te maken met een gemotiveerde groep onderwijsmensen. Kartrekkers van de vijf academische basisscholen in de dieptepilot en lerarenopleiders van de pabo. Daarnaast is de projectcoördinator Academische basisschool steeds vaste gast. De kenniskringleden komen elke vier weken bij elkaar voor een bijeenkomst van een dagdeel. We hebben geen secretaresse. Ik draag als lector zorg voor de agenda en zit de bijeenkomst voor. We spreken af wie een verslag van de bijeenkomst maakt. De kartrekkers geven in de basisscholen verder zelf leiding aan hun eigen kenniskring, waarin ook een hogeschooldocent participeert."



"In het studiejaar 2009/2010 hebben we gezamenlijk op hoofdlijnen het programma van de kenniskring voorbereid. De eerste helft van het studiejaar 2009/2010 stonden de kenniskringbijeenkomsten in het teken van kennismaking, gezamenlijke verkenning en het ontwikkelen van ideeën voor verder onderzoek door het lectoraat. In de tweede helft van het studiejaar zijn de kenniskringleden zelf met een onderzoek gestart en stonden de bijeenkomsten in het teken van de onderzoeksstappen en collegiale consultatie. Er werden bijdragen voorbereid aan het congres van de Vereniging van Lerarenopleiders (VELON) en is er een interne conferentie georganiseerd, waarin de onderzoeken van de academische basisscholen zijn gepresenteerd. Naast de gesprekken met de kenniskring voer ik begeleidingsgesprekken met de docentonderzoekers die de kleine kenniskringen faciliteren tevens voer ik individuele begeleidingsgesprekken met kenniskringleden.

Uit kennismakingsgesprekken met de kenniskring en met kenniskringleden bleek dat het allemaal mensen zijn die de ideeën die tot op dat moment in de dieptepilot ontwikkeld waren onderschreven. Mensen die zich inzetten voor de ontwikkeling van collectief praktijkonderzoek binnen de basisschool, voor het vergoten van de betrokkenheid van de teamleden en de studenten bij dit onderzoek en die afstemming zoeken met de hogeschool. De kartrekkers bleken zelf alleen te opereren als regisseur van het onderzoek in de kleine kenniskring. Zelf voerden zij geen onderzoek uit en zij voelden zich geen eigenaar van flankerend onderzoek vanuit het lectoraat. Dat onderzoek bleef voor hen teveel op de achtergrond, teveel eigendom van de lector. De kenniskringbijeenkomsten hadden voor de kenniskringleden nog te veel het karakter van informatie-uitwisseling en een regeloverleg. Zij gaven aan dat zij zelf meer betrokken willen zijn bij het onderzoek van het lectoraat. En zelf ook onderzoek willen doen, meer theorie geladen zouden willen opereren, te beginnen met het organiseren van studieuze activiteiten, zoals het gezamenlijk lezen en bespreken van literatuur. Daarnaast wensten ze meer ruimte voor collegiale consultatie, bijvoorbeeld voor het voeren van intervisiegesprekken, gericht op het functioneren als 'kartrekker'. Met de kenniskring werd afgesproken om in deze wensen te voorzien."

"Kenniskringleden gaven zelf aan dat zij ook hun eigen professionele repertoire willen ontwikkelen om beter sturing te geven aan de kleine kenniskringen in hun eigen school. Afgesproken werd dat zij zelf een onderzoek zouden opzetten en uitvoeren. Er werd gekozen voor actieonderzoek, omdat dit specifiek gericht is op het ontwikkelen van een persoonlijk handelingsrepertoire, maar ook om ervaring op te doen met

andere manieren van onderzoek doen. Bij de begeleiding van het actieonderzoek werd gebruik gemaakt van Ponte's *Onderwijs van eigen makelij*.[35] Achtereenvolgens werden kenniskringbijeenkomsten besteed aan het verkennen van onderzoeksvragen, het formuleren van een algemeen idee, het ontwikkelen van een plan van aanpak en het verzamelen van data."

"Door persoonlijke ambities te benoemen, samen vragen te formuleren, gezamenlijk te reflecteren en eigen onderzoeksplannen te formuleren lijkt het erop dat de kenniskring zich doorontwikkelt als een kennisproductieve gemeenschap. Natuurlijk gaat het niet van een leien dakje. Handelingsverlegenheid, hectiek van het onderwijsbedrijf, oriëntatie op nieuwe ambities, het kunnen allemaal redenen zijn waarom er aan het einde van het voorjaar stagnatie kwam in de uitwerking van de onderzoeksplannen. Tillema[36] benadrukt met het oog op de kennisproductiviteit van leren in samenwerkende teams van professionals het belang van een voortschrijdend gezamenlijk gesprek (1), reflectie (2) en een gerichtheid op een concreet eindproduct (3). Mogelijk dat de kenniskring lering kan trekken uit zijn bevindingen en er een werkstijl ontwikkeld kan worden waarin dat gezamenlijk gesprek, reflectie en productgerichtheid tot uitdrukking kan komen. Door onze ervaringen te confronteren met de literatuur, door het uitwisselen van ervaringen en verbeteracties op basis van actieonderzoek in omgevingen zoals het changelab en door collegiale consultatie kunnen we zorgen voor structurele reflectie. Verder betekent dat ook structurele afspraken maken voor een eindproduct."

"De kenniskringleden hebben zich door het jaar heen positief uitgelaten over de nieuwe aanpak. Zij geven aan geïnspireerd te raken over het bespreken van literatuur, het gezamenlijk stapsgewijs doorlopen van het onderzoeksproces en de collegiale consultatie. Dit zullen belangrijke elementen zijn in het werkplan voor 2010/2011."

2.7 Actieonderzoek door kenniskringleden

Door kenniskringleden werd in 2009/2010 actieonderzoek gedaan.
Alice van Driel is schoolleider van de Ariënsschool. Zij wil de betrokkenheid van de leraren bij het onderzoek in de academische basisschool verduurzamen en de opbrengsten borgen. Het schetsen van droomscenario's is een beproefd instrument bij het

bepalen van strategische keuzes. Met haar teamleden ontwikkelde ze deze droomscenario's.

Jos Houtveen was in 2009/2010 adjunct directeur van de Tafelronde. In zijn school wordt collectief praktijkonderzoek uitgevoerd door studenten. Jos vroeg zich als kartrekker van deze academische basisschool af wat leraren in zijn school nodig hebben om zelf onderzoek te gaan doen. En of hij met behulp van persoonlijke ontwikkelingsplannen de leraren zou kunnen stimuleren om zich daadwerkelijk als onderzoeker te ontplooien.

Anja Kamphuis is kartrekker van DOK12,een nieuwe basisschool die gestart is op 1 september 2008. Op DOK12 wordt er vanuit gegaan dat alle leraren ook leraaronderzoeker zijn. Aanvankelijk vervulde schoolleider Bettine Bakker zelf de rol van 'kartrekker'. Maar de groei en de verhuizing van de school heeft te veel voeten in de aarde. Bovendien is het beleid erop gericht om de verantwoordelijkheden meer in het team te leggen en teamleden ook verder te professionaliseren. Uit de evaluatie van het programma in 2008/ 2009 kwam naar voren dat er vier verschillende onderzoeken in de school liepen. Dit kwam op gespannen voet te staan met het uitgangspunt dat leraren participeren in alle onderzoeken en er zich ook eigenaar van voelen. Om de academische basisschool goed en gestructureerd te implementeren in DOK12 moest Anja het proces van kennisdelen en kennis creëren, gekoppeld aan schoolontwikkeling uitbalanceren. Hoe komt DOK12 optimaal tot kenniscreatie en leren?, luidde haar vraag. Om deze vraag te beantwoorden werd door Anja een verkenning uitgevoerd, deelvragen geformuleerd en een serie reflecties met teamleden en kritische vrienden opgezet.

Marianne van Rossum en *Judith van der Lee*, trekken respectievelijk als schoolleider en intern begeleider het project academische basisschool van Hof ter Weide. Zij stelden vast dat na enkele malen een onderzoekscyclus doorlopen te hebben, de kwaliteit van het onderzoek van de kleine kennis-kring toeneemt evenals de betrokkenheid van de deelnemende leraren. Ze stelden ook vast dat onderzoeksthema's onvoldoende gezamenlijk werden gedragen. Op basis van verkenningen met de verschillende actoren werd een verbeterplan gemaakt gericht op verbetering van de communicatie, het ontwikkelen van 'empowerment' van de studenten, een sterkere faciliterende rol van de schoolleiding en een inspanning van kartrekker en schoolleiding om de meerwaarde van de academische basisschool voor team en school voor het voetlicht te blijven brengen. De verbeteracties moeten ertoe leiden dat er meer een gedragen en gedeelde onderzoekscultuur ontstaat op Hof ter Weide.

Basisschool De Kubus maakt ook deel uit van het project Academische basisschool. In het voorjaar van 2010 vertrok de kartrekker naar een andere school. Hierdoor werd geen actieonderzoek gedaan in het kader van de kenniskring breed. Het praktijkonderzoek door studenten liep wel door. De rol van kartrekker is vanaf september 2010 ingevuld door *Marjon Lippman*. Voor haar lag er een lastige taak. Binnen de school leefde de academische basisschool onvoldoende. Samen met de schoolleider, een collega schoolleider uit de kenniskring van het lectoraat, de ptojectcoördinator en de associate lector is in 2011 met de school een kritisch zelfonderzoek gedaan. Uiteindelijk heeft het team van De Kubus besloten om met nieuw elan verder te gaan.

Simone van Dijk en Simone de Koning zijn beide docentonderzoeker. Hun actieonderzoek heeft zich toegespitst op de faciliterende rol van de hogeschool en de rol die zij als docenten daarin kunnen vervullen. De lerarenopleiding ziet het als één van zijn taken om de onderzoeksomgeving op de academische opleidingsscholen mede vorm te geven. Dit gebeurt onder andere door studenten en leraaronderzoekers toe te rusten met onderzoeksvaardigheden, door samen met kartrekkers de onderzoeks-/schoolontwikkelingsvragen op basisscholen helder te krijgen. Door studenten en leraaronderzoekers te faciliteren in het onderzoeksproces bij het werken aan deze

vragen in kleine kenniskringen. Beide docentonderzoekers zien dat zij hier ieder op geheel eigen wijze inhoud en vorm aan geven, afhankelijk van (de vragen van) de basisschool waaraan zij verbonden zijn, hun eigen professionele houding en knowhow als ook hun ervaring en persoonlijkheid. Er ontstonden onduidelijkheden en vragen over de eigen rolinvulling. Het werkdocument 'Rollen en taken in de academische basisschool' is naar het oordeel van beide docenten veel te vaag. Zij zijn aan de slag gegaan met de vraag of hun inbreng daadwerkelijk bijdraagt aan het creëren van een onderzoeksomgeving op de academische opleidingsscholen. En hoe zij hun rol zo kunnen invullen dat zij de onderzoeksomgeving op de academische opleidingsschool en de afstemming met het onderzoekscurriculum op en de begeleiding vanuit de opleiding zo positief mogelijk beïnvloeden.

2.8 Van overbrugging tot verdieping van het opgebouwde onderzoeksprogramma

In het voorgaande hebben we beschreven hoe er aan de ontwikkeling van mensen en culturen, structuren en systemen is gebouwd. Na vier jaar hebben de partners vastgesteld dat er een relevant netwerk is ontstaan waarin praktijkgericht onderzoek wordt gedaan ten dienste van schoolontwikkeling. Binnen scholen ontstaan nieuwe routines. Teams stellen vragen met betrekking tot de ontwikkeling van het onderwijs, samen met studenten wordt praktijkgericht onderzoek gedaan en de docenten van de hogeschool vervullen daarbij een ondersteunende rol. De keuze van het collectief praktijkonderzoek speelde een belangrijke rol, evenals de vorming van leernetwerken binnen de school, de ontwikkeling van taken en rollen en de ontwikkeling van een kennisbasis in de school.
Het Amerikaanse model van PDS is nog ver weg. Leraren, leraren in opleiding en lerarenopleiders zijn nog niet allemaal zelf bezig met onderzoek maar er zijn wel collectieve activiteiten. De partners spreken uit dat zij het netwerk van academische opleidingsscholen willen bestendigen. Tegelijkertijd dringt de vraag zich op wat het allemaal oplevert. Leidt de academische basisschool tot de ontwikkeling van schoolorganisaties, professionals en onderwijspraktijken die kinderen helpen om beter te leren en presteren? In de eindfase van het lectoraat hebben we ons gericht op de ontwikkeling van het netwerk. Daarbij hebben wij ons nog niet gericht op kwantitatieve evaluatie van het resultaat. Nu het netwerk staat moet de volgende stap een toets op het resultaat zijn en moet verwacht worden dat de academische basisscholen het beter doen dan reguliere basisscholen.

3 Een spannende zoektocht in het verduurzamingsjaar 2010-2011

De ontwikkeling van een netwerk van academische basisscholen is een spannende tocht. Zoeken naar een goede vormgeving van nieuwe leer- en onderzoeksprocessen in scholen met behulp van geschikte instrumenten. Zoeken naar nieuwe spelregels, naar nieuwe samenwerkingsverbanden en naar nieuwe taakverdelingen.

In dit hoofdstuk schetsen we de ontwikkeling van de academische basisschool als een 'activiteitensysteem' en ontvouwen we de hoofdlijnen van het onderzoek naar de verdere ontwikkeling en verduurzaming van de academische opleidingsschool als netwerkorganisatie dat we in 2010/2011 hebben uitgevoerd.
Belangrijke vraag voor de eindfase van het lectoraat is: Welke maatregelen kunnen genomen worden om het netwerk van academische basisscholen te verduurzamen? Met het oog op deze verduurzaming wordt vanuit het lectoraat onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van het lectoraat als een zogeheten activiteitensysteem, een systeem van doelgerichte activiteiten, geschreven en ongeschreven regels, gemeenschappen, en rollen en taken. In dit onderzoek wordt gefocust op de rol van de intermediairs tussen wetenschap en praktijk, tussen de hogeschool en basisschool, tussen student en leraar. Dat zijn de kartrekkers van de academische basisscholen en de hogeschooldocenten in het project academische basisschool. We lichten hier de vraagstelling die we in de eindfase van het lectoraat formuleerden verder toe en plaatsen dit onderzoek in de context van de ontwikkeling van academische basisscholen. We beschrijven het theoretisch kader van Engeström, dat we voor dit onderzoek hanteren en zetten onze onderzoeksopzet uiteen met een impressie van onze eerste bevindingen.

3.1. Vraag naar de verduurzaming van het netwerk van Academische basisscholen

In het Lectoraat Academische basisschool gaat het om het ontwikkelen, implementeren en verduurzamen van een netwerk van academische basisscholen. Een professioneel netwerk waarin leraren worden opgeleid, leraren en lerarenopleiders zich professionaliseren, collectief praktijkonderzoek wordt gedaan en waarin scholen zich ontwikkelen om het onderwijs op een hoger plan te brengen.[37] Dit netwerk is volop in ontwikkeling. Vanuit de kenniskring is de behoefte ontstaan om na het uitkristalliseren van de structuur onderzoek te doen naar de ontwikkeling van een onderzoekscultuur in het netwerk van academische basisscholen en naar maatregelen die

nodig zijn om dit netwerk te verduurzamen. Die vraag sluit aan bij de opdracht van Hogeschool Utrecht om aan het eind van het studiejaar te zorgen voor een overdracht. Ten behoeve van die overdracht hebben we het systeem en leeropbrengsten in kaart gebracht. We benoemen waar de belangrijkste spanningen zitten en er zijn vragen geformuleerd voor vervolgonderzoek in samenwerking met betrokkenen aan wie we de erfenis van het lectoraat overdragen.

Met verduurzamen worden maatregelen bedoeld om een product te conserveren, te vervolmaken of voor gebruik gereed te maken. Met verduurzamen van het netwerk academische basisschool beogen we hetzelfde. Het behoud van de verworvenheden van de afgelopen vier jaar, de verdere vervolmaking en het gebruiksklaar maken van het concept voor scholen, die ook academische basisschool willen zijn. In de brede definitie van duurzaamheid gaat het vaak om 'People', 'Planet', 'Profit' oftewel mensen, omgeving en opbrengst. In het proces van verduurzaming zullen we in de academische basisschool naar verwachting de complementaire ontwikkeling van de factoren mens, omgeving en opbrengst voor ogen houden en stimuleren. Als het gaat om mensen, dan denken we aan de leerlingen, de leraar, de student, de lerarenopleider en andere belanghebbenden, zoals ouders. Als het gaat om omgevingen dan gaat het om de kennisproductieve gemeenschappen zoals de kenniskringen, maar ook om teams, scholen en meer interorganisationele netwerken en kennisketens, bijvoorbeeld tussen universiteit, kenniscentra van hogescholen en de beroepspraktijk. Als het gaat om opbrengsten dan denken we aan de bedrijfsresultaten van schoolorganisaties. Dat zijn naast de leerresultaten van leerlingen bijvoorbeeld ook de functie van de school in de omgeving en de kwaliteit van school als plek om te leren en te professionaliseren.

Dynamiek in projectjaar 2010/2011

Bestuurders hebben in schooljaar 2010/2011 gewerkt aan de formulering van de beleidskaders en anticiperen op ontwikkelingen in de toekomst. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om mogelijke veranderingen in de financiële ondersteuning, de samenwerking met kennispartners in de regio en de aansluiting van nieuwe besturen bij het netwerk. Met ondersteuning van het lectoraat is nagedacht over strategieën om het netwerk van academische basisscholen te verduurzamen. Er zijn beleidsbeslissingen genomen gericht op de doorontwikkeling van de netwerkorganisatie.
De kenniskring vormde ook in 2010/2011 het hart van het netwerk academische basisschool en is ook gekomen met zogeheten 'middle-up-down'[38] voorstellen aan respectievelijk de besturen en de academische basisscholen om het netwerk te verduurzamen. Met de kenniskring breed is op basis van

de ervaringen van 2009/2010 en 2010//2011, en een reflectie daarop in de kenniskring, afgesproken dat de aandacht vooral gericht zal zijn op het verdiepen en verbeteren van de huidige praktijken en niet op de verwezenlijking van nieuwe ambities. Of op het beschrijven van dat proces en het zoeken naar maatregelen om in het netwerk de onderzoekende cultuur te versterken en het netwerk verder te verduurzamen.
De pilotscholen in het project Academische basisschool hebben onder leiding van de kartrekker en met ondersteuning vanuit de hogeschool gewerkt aan:

- concrete onderzoekspraktijken binnen de eigen school;
- de verbinding daarvan met hun primaire proces, de inrichting van het curriculum, de pedagogische huisstijl en de bijbehorende arrangementen voor kinderen;
- de verbinding met de inrichting van de school als werk- en leerplek voor leraren en met bedrijfsprocessen die de kwaliteit van de school voortdurend moeten verbeteren, zoals externe oriëntatie, onderwijsbeleid, personeelsbeleid en professioneel leiderschap.

De kartrekker vervulde een sleutelrol bij het verbeteren van de kwaliteit van deze processen.

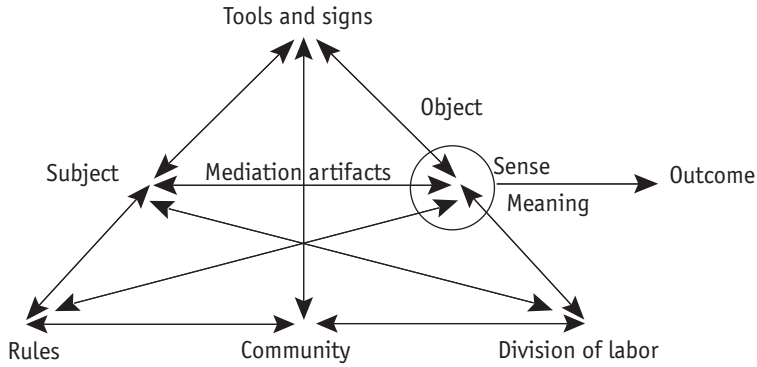
3.2 Netwerken academische basisschool als activiteitensysteem, een theoretisch kader

Er zijn verschillende modellen ontwikkeld om het leren van mensen in organisaties te bestuderen in relatie tot organisatieontwikkeling. We bespreken hier kort vier verschillende invalshoeken die daarbij zijn gekozen,[39] zonder de pretentie te hebben volledig te zijn. Argyris en Schön[40] leggen de noodzaak van de explicitering van het leren in relatie tot verandering. Nonaka en Takeuchi[41] stellen dat niet organisaties maar mensen leren. Kennis moet zich volgens hen door explicitatie uitbreiden. Dan kunnen mensen de kennis internaliseren. Ontmoetingen tussen praktijkmensen zijn nodig om van elkaar te leren. Kwakman[42] bepleit ook de interactie tussen praktijk en theorie. Probst[43] identificeert zes fases voor kennis in een organisatie: identificeren, verwerven, ontwikkelen, verdelen, gebruiken en bewaren. Onderscheidend is een overkoepelend reflectiemoment: is dit de juiste kennis voor de organisatie of niet? Moet die kennis bewaard worden of moet iets anders als kennis geïdentificeerd worden?

3.3 Activiteitenmodel van Engeström

Engeström[44] ontwikkelde een systeemtheorie. Met behulp van zijn zogeheten activiteitentheorie kan de ontwikkeling van werkprocessen zoals collectief praktijkonderzoek doen in de academische basisschool, de ontwikkeling van spelregels en een gezamenlijke kennisbasis, de ontwikkeling van taken en rollen en de ontwikkeling van teams,

interne en externe netwerken en de relatie met bestuurders en andere belanghebbenden in kaart gebracht worden. Het activiteitenmodel kan helpen om de ontwikkeling van het netwerk van academische basisscholen op verschillende niveaus te beschrijven, de spanningen die bij de ontwikkeling optreden zichtbaar te maken en de aangrijpingspunten voor verdere verduurzaming te ontdekken. De activiteitentheorie staat in een lange traditie die teruggaat tot Vygotsky. Sinds 1987 is onder de activiteitentheorie zoals die door Engeström is uitgewerkt een stevige kennisbasis opgebouwd.[45] Ook in het onderwijs is veel onderzoek gedaan met behulp van het activiteitenmodel. In Nederland bestudeerden Miedema en Stam wat en hoe docenten leren van het innoveren van het eigen onderwijs.[46] Binnen een activiteitsysteem vindt een activiteit plaats. Deze activiteit is gericht op een object en wordt nagestreefd door doelgerichte handelingen van individuen of groepen (Miedema, 2008). Een activiteitsysteem bestaat uit zes componenten: object, subject, community of practice, regels, instrumenten en arbeidsverdeling.



Figuur 5: De structuur van een activiteitssysteem (Engeström, 1987, p.78). Binnen en tussen de componenten van het activiteitensysteem vinden systeemtegenstellingen plaats, die de bron zijn voor verandering. In de activiteiten die individuen binnen het systeem ondernemen, worden verbeteringen bewerkstelligd.

3.4 Grensoverschrijdend leren

Grensoverschrijdingen zijn volgens Engeström voorwaarde voor expansief leren. Ook recente studies naar grensoverschrijdingen en grensobjecten benadrukken dat grenswerk leerpotentieel herbergt, maar er wordt volgens Akkerman en Bakker niet uitgelegd hoe dat in zijn werk gaat. Uit een literatuurreview die zij verrichtten, komen vier potentiële leermechanismen

tevoorschijn die zich bij grenswerk kunnen voordoen: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie.[47]
Bij *identificatie* gaat het om de vraag: wie ben ik en waarin verschil ik van anderen en hoe moet ik me tot die ander verhouden en zo nodig samenwerken? In identificatie-processen worden grenzen onder ogen gezien. Bij *coördinatie* gaat het om het effectief samenwerken vanuit verschillende achtergronden en zelfs zonder consensus.
Bij *reflectie* gaat het om perspectief maken en perspectief nemen. Perspectief maken betekent het expliciteren van je begrip en kennis van een bepaalde kwestie.
Bij *perspectief* nemen gaat het om inspanningen om een bepaalde kwestie met een andere bril op te bezien. Bij *transformatie* gaat het om ingrijpende veranderingen in praktijken, mogelijk zelfs het ontstaan van tussenvormen of grenspraktijken.
In deel 2 en 3 van deze reeks gaan we dieper in op het activiteitenmodel, de beschrijving van de context en de studies naar grensoverschrijdend leren als hulpmiddel bij de verduurzaming van de academische basisschool.

3.5 Onderzoeksopzet

Doelstelling van het voorgenomen onderzoek is kartrekkers en docentonderzoekers in het netwerk academische basisscholen zo goed mogelijk te ondersteunen in hun rol door samen met hen te onderzoeken hoe de verduurzaming van het netwerk academische basisschool het best aangepakt kan worden. De vraagstelling luidt:
Welke maatregelen kunnen genomen worden om in het netwerk van academische basisscholen te verduurzamen?
Op basis van het theoretisch kader zijn de volgende deelvragen geformuleerd:
- Welke spanningen en tegenstellingen doen zich voor bij de ontwikkeling van het netwerk van academische basisscholen?
- Welke grenservaringen percipiëren kartrekkers en hogeschooldocenten?
- Welke leermechanismen zijn zichtbaar en welke rol vervullen kartrekkers en hogeschool docenten daarin?
- Welke maatregelen zijn nodig en haalbaar om het netwerk academische basisscholen te verduurzamen?

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen hebben we geprobeerd grip te krijgen op de specifieke ontwikkelingen en innovaties die vanuit de praktijk van de academische basisscholen ontstaan.
Voor ons onderzoek hebben we gevalsstudies gemaakt van de lokale kleine kenniskringen in de vijf academische basisscholen. Daarbij hebben we de individuele basisscholen in relatie tot andere activiteitensystemen, zoals de hogeschool als eenheid van analyse genomen. Vanuit de ontwikkeling van de verschillende basisscholen en de hogeschool als activiteitensystemen in een historisch perspectief zijn we op zoek gegaan naar fricties en naar grensoverschrijdend gedrag om zicht te krijgen op de drijvende kracht in de ontwikkeling en verduurzaming van de academische basisscholen. Lees meer hierover in de delen: *'In beweging'* en *'Grenzen Overschrijden'*.

4 Toekomstperspectief: professionele oordeelsvorming voor het allerbeste onderwijs

Leraren die steeds beter in staat zijn om een professioneel oordeel te vormen over onderwijs en daar direct consequenties aan verbinden, in de klas, in het team en in de dialoog over onderwijs in en buiten de school. Met dat beeld voor ogen is er gewerkt aan de academische basisschool en het blijft het streven voor de toekomst.

We zullen hier duidelijk maken waarom we pleiten voor de ontwikkeling van professionele oordeelsvorming in het onderwijs. Wat dit pleidooi betekent voor de discussies over visiegestuurd en waardengedreven onderwijs, over theoriegeladen-, meetgestuurd onderwijs en opbrengstgericht werken, over vraaggericht onderwijs en over eigenaarschap van leraren.

We zullen hier ook duidelijk maken welke rol praktijkgericht onderzoek in onze opvatting speelt in de ontwikkeling van excellente leraren en excellente scholen en wat dit betekent voor de activiteiten in de school.

Visiegestuurd en waardengedreven

Onderwijsontwikkeling, schoolontwikkeling, professionele ontwikkeling begint idealiter met een visie op onderwijs, op de ontwikkeling van de school en de rol van de docent. De onderwijsgeschiedenis kent vele visionairs, zoals Jean Piaget, John Dewey en Hans Freudenthal. In het begin van de vorige eeuw kwam de onderwijsvernieuwing van Maria Montessori, Peter Petersen, Helen Parkhurst en Celestine Freinet en in Nederland van Theo Thijssen en Jan Ligthart. Meer recent zijn in ons land nieuwe modellen ontwikkeld die voortbouwen op de 'traditionele' vernieuwingsscholen, zoals Ontwikkelingsgericht onderwijs en Ervaringsgericht onderwijs. De laatste jaren is als reactie daarop ook een restauratiebeweging op gang gekomen. Wij hebben hier geen oordeel over welke visie een school moet ontwikkelen, maar stellen wel dat alle partijen erbij gebaat zijn wanneer de school en de leraren een goed verhaal hebben en een

scherp en geloofwaardig profiel ontwikkelen. Sterker nog, dat dit blijkt uit het handelen door schoolleiding en leraren. Ouders zullen tevreden zijn wanneer hun kinderen niet zomaar druk doende zijn met het ontwikkelen van hun reken- en taalvaardigheden. Cordula Rooijendijk stelt in haar aansprekende studie Meester Piepestok dat het in het Nederlandse onderwijs ontbreekt aan goede verhalen over de inrichting van het onderwijs.[48]

Het daadwerkelijk in praktijk brengen van een visie is geen eenvoudige zaak. Papier is geduldig. Argyris maakte het onderscheid tussen een 'theorie van denken' en een theorie van doen'.[49] Een mooie onderwijsvisie, opgetekend in de schoolgids is geen garantie voor goed onderwijs. Het is een uitdaging voor scholen om zich in te zetten om de theorie van doen zoveel mogelijk in lijn te brengen met de theorie van denken en zonodig de theorie van denken aan te passen. Dat vraagt om een kritisch reflectieve houding van leraren, teams en schoolleiding. Een proces waarin maatregelen genomen worden om het steeds beter te doen (enkelslag leren), waarin nieuwe ambities leiden tot het aanscherpen van normen en waar nodig bijstellen van uitgangspunten (dubbelslag leren) of waarin het zelfs noodzakelijk wordt om nieuwe principes te kiezen en een andere visie te formuleren (drieslag leren).[50]

Theoriegeladen, meetgestuurd en opbrengstgericht

Van onderwijsgevenden en van scholen wordt verwacht dat ze in de ontwikkeling en de uitvoering van het onderwijs gebruik maken van de kennis uit de wetenschap[51] en dat ze de effecten van hun onderwijs volgen en resultaatgericht werken. Al jaren wordt echter geconstateerd dat onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek[52] niet goed op elkaar zijn afgestemd, dat wetenschappelijk onderzoek lang niet altijd aansluit bij de problemen in de praktijk en dat de resultaten van wetenschappelijk onderzoek niet zomaar naar de praktijk te vertalen zijn. Schoolleiders en leraren verdiepen zich op hun beurt niet vanzelfsprekend in de onderzoeksliteratuur.[53] Tegelijkertijd wordt er op gewezen dat achter de nadruk op bewijsgedreven onderwijs naïeve gedachten zitten over het opschalen van onderwijsvernieuwingen en ook dat het leraren kan degraderen tot uitvoerders.[54] Gelukkig zijn er ook voorbeelden die erop wijzen dat een wisselwerking tussen onderzoekers en praktijk kan leiden tot positieve resultaten. Ervaringen met

kortlopend onderwijsonderzoek en de expeditie “Durven, delen doen” in het voortgezet onderwijs laten zien dat de samenwerking tussen wetenschap en onderwijspraktijk zicht kan geven op de verbetering van het onderwijs.[55]
Onderwijsprocessen worden ongetwijfeld beter, wanneer scholen en leraren beter in staat zijn om de ontwikkeling van hun onderwijs en de resultaten daarvan te volgen. Belanghebbende partijen zullen tevreden zijn wanneer scholen gericht sturen op de kwaliteit van het onderwijs en de kinderen niet alleen betrokken en braaf zijn maar ook goede toetsresultaten halen, hun competenties breed kunnen toepassen en goed voorbereid zijn voor hun levensweg.

De grote valkuil van meetgestuurd en opbrengstgericht werken is wanneer scholen, teams en leraren zich niet verdiepen in de vraag: ‘Wat is goed onderwijs?’ Het is risicovol wanneer scholen die slecht presteren zich in arrenmoede vastklampen aan een ‘quick fix’ in de hoop snel beter te scoren. In een studie in opdracht van OCW worden negen maatregelen voorgesteld om opbrengstgericht werken in scholen te implementeren. De inbedding van opbrengstgericht werken in de school, de professionalisering van leraren en de teams waarin zij werken en oog voor de onderwijsbehoeften van leerlingen zijn daarin centrale elementen.[56]

Meetgestuurd en opbrengstgericht werken mag niet leiden tot fastfood onderwijs waarin leerkrachten degraderen tot vinkvee.[57] In de cyclus van collectief praktijk onderzoek worden leerkrachten en teams uitgedaagd om scherp te kijken naar de ontwikkeling van het onderwijs in de context van de uitgangspunten van de school, rekening houdend met de mogelijkheden en vragen van de lerenden en met de consequenties voor het eigen handelen en de eigen ontwikkeling.

Vraaggericht

In het afgelopen decennium zoemde de ideologie van vraagsturing rond in het onderwijs. Op allerlei terreinen dringt de mores van het kiezen zich op, bijvoorbeeld met betrekking tot het onderwijs, loopbaan, vervoer, de huishouding en gezinsplanning. In de gezondheidszorg is er al twintig jaar discussie over vraagsturing. Over wat het oplevert, wat de risico’s zijn en hoe vraagsturing georganiseerd moet worden.
Alle belanghebbenden zijn er bij gebaat wanneer de school aansluit bij mogelijkheden en initiatieven van kinderen en hun omgeving, het programma kinderen uitdaagt en leraren met de kinderen en omgeving samenwerken om hen te helpen steeds slimmere vragen te stellen.

Alle belanghebbenden zijn er bij gebaat wanneer er voor de kinderen een flexibel programma is en de kinderen niet aan de leiband lopen van een methode.

Er zijn drie 'logica's' van vraaggerichtheid te onderkennen. Zo is er de logica van het kiezen. Dat is de liberale 'u-vraagt-wij-draaien-benadering' of de 'zoek-het-zelf-maar-uit-benadering'. Verder is er de logica van het onderrichten. Dat is de belerende 'ik-weet-wat-goed-voor-je-is-benadering'. En er is de zorgzame logica van het vraaggericht leren. Vraaggerichtheid betekent dat kennis belangrijk is, dat resultaten er toe doen en dat de leraar als professional betrokken is bij het creëren van een leeromgeving die verleidt tot het stellen van steeds slimmere vragen. In vraaggericht leren gaat het om iets anders dan de egoïstische en ongebreidelde autonomie van het ikke-ikke-ikke. Met de logica van het vraaggericht leren wordt een vorm van onderwijs bedoeld waarbij lerende en leraar op elkaar betrokken zijn, waarbij alle betrokkenen (willen) leren. De logica van vraaggericht leren is een logica van het leren professionaliseren. Werken aan de ontwikkeling van vraaggerichte leerarrangementen is zorgen dat de lerende het onderwijs ontvangt dat tegemoet komt aan de persoonlijke wensen en de actuele ontwikkelingen binnen het onderwijs. Het moet voldoen aan professionele standaarden en is een impuls voor een leven lang leren.[58] Het collectief praktijk onderzoek is een werkwijze waarmee de logica van vraaggericht leren in de praktijk gebracht kan worden.[59]

Eigenaarschap

Alle belanghebbenden, van iedere individuele leerling tot de samenleving als geheel, zijn er bij gebaat wanneer leraren een leven lang leren, vitaal zijn en de ruimte krijgen om professionele keuzes te kunnen maken. Wij denken dat het van groot belang is dat leraren hun professioneel oordeelsvermogen leren ontwikkelen. Dat betekent dat het de professionele opgave van leraren is om een antwoord te vinden op de vraag wat goed onderwijs is. Als ze dat onderwijs willen creëren zullen leraren uitgedaagd worden om met professionele spanningen om te gaan. Ze zullen dan een kennisbasis moeten gaan gebruiken, meetgegevens gaan meewegen en op de hoogte moeten blijven van nieuwe kennis uit onderzoek. Tegelijkertijd mag dan ook verwacht worden dat leraren hun normen en waarden expliciteren en deze inzetten bij het ontwikkelen van een visie op onderwijs en dat zij zich betrokken eigenaren betonen van het onderwijs en hun praktische wijsheid

inzetten om dat onderwijs verder te brengen. Wij denken dat het van groot belang is dat leraren samenwerken en samen leren om 'Goed onderwijs' te realiseren en dat praktijkgericht onderzoek, zoals collectief praktijkonderzoek, een belangrijke rol speelt bij de ontwikkeling daarvan.

We geven hier vier redenen voor investeringen in de verdere ontwikkeling van onderzoekende leraren en academische basisscholen.

1. *Praktijkgerichtonderzoek, een kwestie van beleid*

Alom is men er zich van bewust dat het wetenschappelijk onderzoek te ver afstaat van de onderwijspraktijk. Hoewel onderwerpen relevant zijn, hebben de resultaten geen of nauwelijks impact in de praktijk en het risico op rapportmoeheid is groot. De zoveelste beleidsnotitie gaat niet zomaar een verbetering betekenen. 'The proof of the pudding is in the eating'. De echte bepalers van de kwaliteit van beleid zijn de leraren in de frontlinie van het onderwijs.[60] Beleid is pas beleid als het in de praktijk blijkt. Om de ontwikkeling van het onderwijs te kunnen ondersteunen met onderzoek en actieplannen te ondersteunen zal naast een wetenschappelijk onderzoeksprogramma en beleidsonderzoek ook gewerkt moeten worden aan regiefuncties voor een duurzame ontwikkeling van de professionele, onderzoekende cultuur in scholen.
De ontwikkeling van praktijkgericht onderzoek, van een onderzoekende cultuur en van duurzame schoolontwikkeling vraagt volgens ons om de ontwikkeling van een programmatische aanpak, met aandacht voor de professionalisering van leraren, de ondersteuning van onderzoekspraktijken in de school, de netwerking met kenniscentra en aandacht voor specifieke aandachtspunten voor een onderzoeksprogramma per school. In de regio Utrecht – Amersfoort is daar werk van gemaakt. De besturen, schoolleiders en leraren zullen samen met de lerarenopleiding, de lerarenopleiders en hun kennispartners moeten blijven investeren om het praktijkgericht onderzoek als een professionele praktijk te verduurzamen.

2. *Goed onderwijs is meer dan een kwestie van 'bewijs'*

De laatste jaren is in allerlei toonaarden een discussie gevoerd voor de ontwikkeling van 'bewijsgedreven' onderwijs. Wij staan hier op het standpunt dat het van groot belang is dat leraren, teams en schoolorganisatie leren omgaan met de resultaten van wetenschappelijk onderzoek en dat het onderwijs wordt verbeterd met behulp van datafeedback. De resultaten van zulk onderzoek zullen in relatie gebracht moeten worden met de specifieke situaties waarin jongeren zich bevinden, leraren zullen de gelegenheid moeten hebben om hun praktische kennis in te brengen en de mogelijkheden en onmogelijkheden van de schoolorganisatie zullen meegenomen

moeten worden.[61] Dat is een normatief proces.[62] Dat proces vraagt om een bewustwording van het krachtenveld van verschillende normen (maatschappelijke, organisatorische, professionele en persoonlijke) [...] waarin de professional zich bevindt en het zoeken naar de juiste rechtvaardigingsgrond voor het professionele handelen, die per situatie kan verschillen en om een afweging (vooraf, tijdens en achteraf) vraagt.[63] Dat is een indringend leerproces, een leerproces waarin schoolleiders en leraren uitgedaagd worden om expliciete en collectieve afwegingen te maken en professioneel te oordelen over het gebruik van academische kennis binnen de context van het onderwijs. Moet bij wijze van voorbeeld een lerarenopleiding de opleiding en professionalisering van leerkrachten op basis van wetenschappelijke inzichten radicaal doorzetten, terwijl er op scholen in de regio heel traditionele opvattingen leven over leren en opleiden, of moet een geleidelijke weg worden gezocht?

3. Praktijkgericht onderzoek een opmaat voor eigenaarschap

Er wordt steeds nadrukkelijker voor gepleit dat het voor de ontwikkeling van het onderwijs van grote betekenis is dat leraren hun eigen onderwijspraktijk leren onderzoeken. Recent onderzoek van ondermeer Smeets & Ponte laat zien dat leraren dan meer eigenaar worden van hun onderwijs.[64] Leraren die als praktijkonderzoeker betrokken zijn bij onderwijsevaluatie, onderwijsverbetering en onderwijsontwerp zijn niet langer meer uitvoerder, maar worden mede-eigenaar van het onderwijs. Onderzoekende leraren zullen wendbare leraren zijn.[65] De ontwikkeling van een onderzoekende praktijk begint met het toepassen van de plan-do-check-act cyclus.[66] Geurts[67] wijst op de werking van de doorbraakmethode in de gezondheidszorg die er voor zorgt dat patiënten direct profiteren wanneer gezondheidswerkers in een plan – do – study-act cyclus opereren.[68] In de doorbraakmethode wordt gezocht naar aanpakken die werken, daarbij worden alternatieve scenario's verkend en beoordeeld en de beste aanpak wordt gekozen. Uit deze benadering blijkt dat professionals die praktijkgericht onderzoek doen, resultaatgerichte professionals zijn.

De casestudies in deze reeks laten zien dat onderzoek in zogeheten academische opleidingsscholen, het werken met de cyclus van collectief praktijkonderzoek, de samenwerking met collega's uit andere sectoren en de ontwikkeling van een groep vaardige 'kartrekkers' zorgen voor een onderzoekscultuur waarin leraren geëngageerd werken aan schoolontwikkeling en aan hun eigen professionalisering en dat dat grensoverschrijdend gedrag één van de kritieke succesfactoren is.

Op het terrein van onderzoek in functie van beroepsontwikkeling, organisatieontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling kan het onderwijs lering trekken uit de ontwikkeling die bijvoorbeeld de paramedische beroepen door maken. In navolging van de medische professie werken fysiotherapeuten, ergotherapeuten en verpleegkundigen aan de ontwikkeling van hun 'klinisch redeneren en professionele oordeelsvorming'. Ook in de juridische sector wordt geïnvesteerd in indringende leerprocessen waarin

het gaat om het hanteren van normen en waarden en het kritisch en rationeel wegen van feiten in samenhang daarmee. Leraren kunnen onderwijspedagogisch wijzer worden door hun vermogen tot onderwijspedagogisch redeneren te vergroten.[69]

Onderzoek doen op de werkplek, gekoppeld aan actuele problemen in het onderwijs en in samenwerking met collega's is een goede, geïntegreerde manier van professionaliseren.[70] De ontwikkeling van een duurzaam onderzoeksklimaat vraagt om een proces van identificatie van leraren en leergemeenschappen met de onderzoeksrol, van coördinatie van onderzoeksactiviteiten in de onderwijspraktijk, van reflectie met belanghebbenden en uiteindelijk een transformatie van de leraar[71] als "uitschenkpunt van centraal gezette koffie" zoals Gevers[72] het uitdrukte naar "koffieveredelaar".

4. *Kartrekkers praktijkonderzoek: transferpunt tussen kennis over wat werkt en het werk.*

De onderwijspraktijk is weerbarstig. Het blijkt heel moeilijk om beleidsonderzoek of wetenschappelijke inzichten omgezet te krijgen in nieuwe onderwijspraktijken. In de praktijk zijn er problemen met het verspreiden van kennis in de organisatie, het opschalen van innovaties, het contextualiseren van vraagstukken, conceptualiseren van problemen en integreren van onderzoeksresultaten op verschillende niveaus in de school. Met onderzoekende leraren alleen komt het onderwijs er niet. Ze zijn geen "silver bullet". Om er voor te zorgen dat beleidsplannen en academische kennis het onderwijs in komt is het belangrijk om ervoor te zorgen dat er transferpunten zijn. Verder hebben onderzoekende leraren ondersteuning nodig van hun direct leidinggevenden en van stafmedewerkers, zoals personeelsadviseurs en onderwijskundigen.
Ook praktijkgericht onderzoek vraagt om een programmatische aanpak en regie van doorbraakprojecten, om de inbedding van praktijkgericht onderzoek in professionaliseringsprogramma's en de facilitering van kennisnetwerken van onderzoekende leraren, resultaatgerichtheid en verslaglegging. Schnabel hanteert daarvoor het zogeheten 4xR model: Richting, Ruimte, Resultaten en Rekenschap.[73]

Blijft sturing en steun uit, dan lopen onderzoekende leraren het risico om in een spagaat te recht te komen tussen ambities en het overleven in de frontlinie.
Kartrekkers in de school die collegiaal praktijk onderzoek initiëren en programmeren, faciliteren en distribueren kunnen goede transferpunten zijn.[74] Van hen mag verwacht worden dat zij daarbij geen doorgeefluik zijn van wetenschappelijk onderzoek maar juist het spanningsveld tussen

onderwijsbewijs, normen, waarden en visie en wensen van de omgeving van de school, de ouders en de kinderen in beeld brengen en de professionele oordeelsvorming faciliteren en stimuleren.

Kortom, op basis van onze ervaring denken wij dat academische basisscholen tegelijk onderzoekende, theoriegeladen en praktijkgeoriënteerde netwerken zijn waarin leraren, lerarenopleiders en aspirant leraren leren op een programmatische en experimenterende manier te werken, leren om onderwijspedagogisch te redeneren en leren hun professioneel oordeel steeds verder aan te scherpen. Een oordeel van leraren die zelf eigenaar zijn van hun onderwijs en die gedreven zijn om goed onderwijs te verzorgen en die iedere dag aan de verbetering daarvan werken.

Voor het allerbeste onderwijs

Het doel van onderzoekend werken is de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, door verbetering van de onderwijsorganisatie, het functioneren van teams en de beroepsuitoefening van de individuele leraar.

Dit doel wordt bereikt door voortdurend de vraag te stellen "wat is goed onderwijs", door het expliciteren en ontwikkelen van praktijkkennis, het verwerven en toepassen van kennis die door anderen is ontwikkeld en door het eigen professionele repertoire regelmatig opnieuw te beoordelen en te verfijnen. Dat vraagt om vaardig professioneel redeneren en onderwijspedagogisch redeneren door leraren. Dat is geen private aangelegenheid, maar een opgave voor de school als professionele leergemeenschap. De academische basisschool vervult daarin een voorbeeldfunctie.

Het gaat er uiteindelijk om dat de leraar met alle belanghebbenden tot de beste beslissingen in de onderwijspraktijk komt. Beslissingen die rekening houden met de lerende, diens mogelijkheden en vragen, met de leerkrachten, hun kennis, ervaring, normen en waarden en met de best beschikbare aanwijzingen in die specifieke school en klassencontext. Beslissingen die leiden tot het allerbeste onderwijs.

De leden van de kenniskring Academische basisschool Utrecht-Amersfoort zijn:

Bettine Bakker, directeur DOK12, KPOA
Yvette ten Barge, schoolopleider De Tafelronde, KPOA
Ton Bruining, lector Hogeschool Utrecht/KPC Groep
Simone van Dijk, docentonderzoeker Instituut Theo Thijssen, Hogeschool Utrecht
Willy van Dijk, projectcoördinator Academische basisschool KPOA/KSU
Alice van Driel, schoolleider Ariensschool, KSU
Marja van den Eijnden, associate lector Hogeschool Utrecht/KPC Groep
Jos Houtveen, directeur De Tafelronde, KPOA
Anja Kamphuis, leraar schoolopleider DOK12, KPOA
Simone de Koning, docentonderzoeker Instituut Theo Thijssen, Hogeschool Utrecht
Judith van der Lee, interne begeleider Hof ter Weide, KSU
Marjon Lippmann, schoolopleider, De Kubus, KPOA
Helma de Rooij, docentonderzoeker Instituut Theo Thijssen, Hogeschool Utrecht
Marianne van Rossum, schoolleider Hof ter Weide, KSU

Literatuur

1 www.valorisatie.nu Interdepartementale Programmadirectie Kennis en Innovatie (2009). *Van voornemens naar voorsprong: Kennis moet circuleren*. Den Haag: Interdepartementale Programmadirectie Kennis en Innovatie

2 Wierdsma, A. (1999). *Cocreatie van verandering*. Delft: Eburon

3 Roelofs, W. (2008a) *Professional Development Schools in the Netherlands*. Uitgave van KSU en KPOA in samenwerking met Hogeschool Domstad en KPC Groep. In kader van deelname aan National PDS Conference in Orlanda, Florida USA van 10-13 april 2008.

4 Ministerie van OC&W (2005) *Subsidieregeling diepteproject voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*. Den Haag: OCW

5 Roelofs, W. (2008b) *Academische basisscholen keten-gestuurd. Onderzoek naar sturing van praktijkonderzoek binnen de Academische basisschool*. Uitgave van KSU en KPOA in samenwerking met Hogeschool Domstad en KPC Groep

6 Roelofs, W. (2007) *Praktijkonderzoek Academische basisschool*. Uitgave van KSU en KPOA in samenwerking met Hogeschool Domstad en KPC Groep

7 Roelofs, W. & Harmsen, I. (2008) *Rollen en taken in de Academische basisschool*. Uitgave van KSU en KPOA in samenwerking met Hogeschool Domstad en KPC Groep

8 Roelofs (2008b) Zie eindnoot 5

9 Eijnden, M. van den (2009) Collectief praktijkonderzoek Academische basisschool. Uitgave van KSU en KPOA in samenwerking met Hogeschool Domstad en KPC Groep

10 Eijnden, M. van den (2009b) *Vijf casestudies*. Uitgave van KSU en KPOA in samenwerking met Hogeschool Domstad en KPC Groep

11 Academische basisschool Utrecht/Amersfoort (2010) *Beleidskader Academische basisschool*

12 http://www.lectoraat.nl/

13 Castelijns, J, Koster, B. & Vermeulen, M. (2009) *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

14 Roelofs, W. & Harmsen, I. (2008) zie eindnoot 7

15 Roelofs, W. (2008b), zie eindnoot 5, p. 20

16 Roelofs, W. (2003) *Authentiek opleiden in de school*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

17 Berendse, M. & W. Roelofs (2007) *Saturnusmodel*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

18 Eijnden, M. van den & T. Bruining (2009) *De 'A' van Academisch en de 'O' van opleidingsschool. Het definiëren van onderzoek in een academische opleidingsschool*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.

19 Eijnden, M. van den (2009) Zie eindoot 9

20 Aken, T. van, T. Bruining, B. Jurgens & A. Sanders (2003) *Kennismaken met denkwerk*. Utrecht: Lemma Bruining, T. (red)(2008) *De logica van vraaggericht leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

21 Herrmann, N. (1996) *The Whole Brain Business Book*. New York: MacGraw-Hill Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004) *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre

[22] Bruining, T & A. Sanders (2005) *Haal meer kennis uit je school*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

[23] Aken, T. van, T. Bruining, B. Jurgens & A. Sanders (2003) Zie eindnoot 20

[24] Eijnden, M. van den (juni 2009) *Evaluatiepunten Lectoraat Academische basisschool*.

[25] Kenniskring Lectoraat Academische basisschool (2009). *Essay onderzoeksvraag Kenniskring* 2009/2010

[26] KSU & KPOA (2006) *Projectplan Dieptepilot Academische (Basis)school*. Utrecht/Amersfoort: KSU & KPOA

[27] Roelofs, W. (2007) *Minor-afstudeertraject Academische basisschool*. Uitgave van KSU en KPOA in samenwerking met Hogeschool Domstad en KPC Groep.
Dümmer, G. & Koning, S. de (red)(2010) *De onderzoeklijn in het curriculum*. Utrecht: Hogeschool Domstad

[28] Veen, K. van (2003) *Teachers' emotions in a context of reforms*. Academisch Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

[29] Kwakman, K. & L. Schilder (2005) Het versterken van professionele identiteit door leren in gemeenschappelijkheid. *Tijdschrift voor sociale interventie*. 15 (3), pp. 17-27

[30] Van den Berg, E. & W. Kouwenhoven (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht', *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*. 15 (4) pp. 20 -26

[31] Kallenberg, T., Onstenk, J., & B. Koster (2007) *Ontwikkeling door onderzoek; een handleiding voor leraren*. Utrecht/Zutphen; Thieme Meulenhoff

[32] Eijnden, M. van den & T. Bruining (2009) Zie eindnoot 18
Bruining, T. & M. vanden Eijden (2011) *Ontwerp van de academische basisschool Amersfoort Utrecht, een kwestie van co-creatie*. In voorbereiding

[33] Roelofs, W. & Veeke, I. (2006) *De Academische basisschool. Innovatie van school en lerarenopleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

[34] Stavenga de Jong, J. (2008) *Visiedocument begripsverheldering voor het project Academische Brede Campusschool Zwolle*. Zwolle: Catent

[35] Ponte, P. (2002) *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen

[36] Tillema, H. (2004) Kennisproductiviteit van leren in samenwerkende teams van professionals. M&O. 58 (6), pp. 37 – 52.

[37] Zie eindnoot 56

[38] Nonaka I. & Takeuchi H. (1995) *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press

[39] ECBO (2010) Verslag onderzoeksbijeenkomst innovatie en disseminatie. Utrecht, 11 juni 2010

[40] Argyris, C. & D. Schön(1996) *Organizational Learning II*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company

[41] Nonaka I. & Takeuchi H. (1995) Zie eindnoot 38

[42] Kwakman, K. & E. van den Berg (2004) Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren. Naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*. 25 (3), pp 6-12

[43] Probst, G. (2002) *Managing Knowledge, Building Blocks for Success*. West. Sussex: Wiley

[44] Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental*

research Helsinki: Orienta-Konsultit.
Engeström, Y. (1994) *Training for change*. Geneva: International Labour Office
Engeström, Y. (2008) *From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. New York: Cambridge University Press
[45] http://www.helsinki.fi/cradle/index.htm CRADLE: Center for Research on Activity, Development and Learning
[46] Miedema W. & M. Stam (2008) *Leren van innoveren. Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Assen: Van Gorcum
[47] Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*. 81, pp. 132-169
[48] Rooijendijk, C. (2010) *Grootvader Piepestok*. Amsterdam: Atlas
[49] Argyris, C. (1999) *On organizational learning*, second edition. Malden: Blackwell
Wierdsma, A.F.M. & J. Swieringa (2010) Lerend organiseren en veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt. Derde druk. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
[50] Wierdsma & Swieringa (2010) Zie eindnoot 49
[51] Onderwijsraad (2006) *Naar meer Evidence Based Onderwijs*. Den Haag
[52] Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Vossius Pers, Universiteit van Amsterdam.
Volman, M. (2008). Van 'de school onderzocht' naar 'de onderzoekende school'? In: VO-Raad (Red.). Onderzoek de school in. Utrecht: VO-Raad, pp. 14-21.
Ros, A. & P. Teune (2010) Onderzoek op de basisschool. In: Teune, P. (red.). *De expertise van de leraar*, Fontys Hogescholen, Eindhoven
[53] Kwakman, K. (1999) *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Proefschrift, Nijmegen: Universiteit Nijmegen
[54] Ros, A. (2009) *Evaluatie Kortlopend Onderwijsonderzoek 2008*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep
[55] Ros, A., Ter Beek, A. & Hessing, R. (2008) *Onderzoek op verzoek. Tien jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek Primair Onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep
http://www.durvendelendoen.nl/
[56] Visscher, A. & M. Ehren (2011) *De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht werken*. Enschede: Universiteit Twente
[57] Weggeman, M. (2007) *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum
[58] Bruining, T. (red)(2008) *De logica van vraaggericht leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
[59] Castelijns, J. B. Koster & M. Vermeulen (2009) Zie eindnoot 13
[60] Bruining, T. (2011) Werken en leren in de frontlinie van de publieke dienstverlening. In: J.W.M. Kessels & R. Poell (red.) *Handboek Human Resources Development. Organiseren van het leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
[61] Kuiper, C., J. Verhoef, K. Cox & D. de Louw (2008) *Evidence based practice voor paramedici*. Den Haag: Lemma
[62] Biesta, G. (2010) *Good education in an age of measurement*. Boulder: Paradigm Publishers

Bruining, T. & L. van den Brom (2011) Hart voor de zaak. *Opleiding & Ontwikkeling*. 24 (3), pp. 13-17

63 Universiteit voor Humanistiek (2007). *Humanisme en humaniteit in de 21ste eeuw: onderzoeksprogramma van de universiteit voor humanistiek* (2005-2010). Utrecht: UvH

64 Smeets, K., & Ponte, P. (2008). Actieonderzoek als strategie voor leiderschap van docenten. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*. 29 (2), pp. 22-30

65 Geurts, J. (2011) Doorbraakmethode in beroepsonderwijs. Impuls voor verdere professionalisering. *Th@ma. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*. 18 (3) pp. 9-13
Bolhuis, S., P. Leenheer & G. Van Luin (red)(2009) Dat zoeken we zelf wel uit. Mesofocus 73. Kluwer: Deventer
Bruining, T. (2011) Zie eindoot 60
Tartwijk, J. van (2011). *Van onderzoek naar onderwijs, of de kunst van de toepassing* (Oratie Universiteit Utrecht). Utrecht: Universiteit Utrecht

66 Ros, A. & P. Teune (2010) Zie eindnoot 52

67 Geurts, J. (2011) Zie eindnoot 65

68 Schouten, L., M. Minkman, J. de Moel & J. van Everdingen (2007) *Doorbreken met resultaten in de gezondheidszorg*. Assen: Van Gorcum

69 Biesta, G. (2010) Zie eindnoot 62

70 Bolhuis, S., P. Leenheer & G. Van Luin (red)(2009) Zie eindnoot 65

71 Akkerman, S. & A. Bakker (2011) Zie eindnoot 47

72 Gevers, J. (1998) *De breekbaarheid van het goede. Bijdragen aan de idee van een universiteit*. Amsterdam: Vossiuspers AUP

73 Schnabel, P. (2001) *Bedreven en gedreven*. Den Haag: Sociaal cultureel planbureau

74 Broekkamp, H., R. VanderLinde & B.H.A.M. Van Hout-Wolters, B.H.A.M. & J. van Braak, J. (2009). De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk verkend in Nederland en Vlaanderen. *Pedagogische Studiën*. 86 (4), pp. 313-320

COLOFON

Auteurs:	Ton Bruining en Marja van den Eijnden
Eindredactie:	Yvette ten Barge en Willy Van Dijk
Fotografie:	VANDIJK Communicatie & Projectbegeleiding
Vormgeving:	Mirjam Roest www.quasigrafisch.nl

Academische basisschool
Utrecht - Amersfoort

De Academische basisschool Utrecht-Amersfoort is een partnerschap tussen de Katholieke Scholenstichting Utrecht (KSU), de Stichting voor Katholiek Primair Onderwijs Amersfoort e.o. (KPOA) en Hogeschool Utrecht Instituut Theo Thijssen (HU ITT)

November 2011

www.academischebasisschool.nl