



20



VO ACADEMIE

**WERKEN AAN
EEN LERENDE CULTUUR**

Kennisgedreven leiderschap in het onderwijs

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

Eerder verschenen in deze brochurereeks:

- (1) *Al Doende Leren – Non- en Informeel leren door schoolleiders* - Maart 2014
- (2) *Samenspel en Dialoog – Financieel leiderschap in het voortgezet onderwijs* - Juni 2014
- (3) *Werk maken van Strategisch HRM - Hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers* - Herzien, juli 2019
- (4) *Richting geven aan professionele ontwikkeling – Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs* - Herzien, juni 2021
- (5) *Samen leren in netwerken – Leernetwerken voor en door schoolleiders en bestuurders* - September 2015
- (6) *Ontmoeting en interactie – Coaching als ontwikkelinstrument* - Maart 2016
- (7) *Sturen vanuit visie – Strategisch onderwijskundig leiderschap* - December 2016
- (8) *Een frisse blik – Collegiale visitatie als instrument voor professionele ontwikkeling* - Maart 2017
- (9) *Nieuwe inhouden, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven – Inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders* - Maart 2017
- (10) *Leren door vragen en luisteren – Intervisie als ontwikkelingsmethodiek* - November 2017
- (11) *Goed onderwijs door focus op mensen – Aan de slag met peoplemanagement* - Maart 2018
- (12) *Een gemeenschappelijke missie – Over het samenspel in de driehoek bestuur, toezicht en medezeggenschap* - Mei 2018
- (13) *Loopbaanleren – Professionele ontwikkeling en loopbaanoriëntatie van leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs* - November 2018
- (14) *Samen sterker – Regionale samenwerking voor bestuurders in het voortgezet onderwijs* - November 2019
- (15) *Wisselend invloed uitoefenen – Gespreid leiderschap in het onderwijs* - Maart 2020
- (16) *Luisteren, legitimeren en leren – Verantwoording in een breder perspectief* - Maart 2021
- (17) *Samen werken – Inclusief werkgeverschap in het onderwijs* - september 2021
- (18) *Democratie, participatie en identiteit – Over burgerschap in het vo en de rol van schoolleiders en bestuurders* - Januari 2022
- (19) *Vermogen om te veranderen – De rol van schoolleiders en bestuurders bij veranderingen in de school* - Maart 2021

VO-academie, september 2022

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad



VO ACADEMIE

**WERKEN AAN
EEN LERENDE CULTUUR**

Kennisgedreven leiderschap in het onderwijs

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

INHOUD

Voorwoord	5
Over dit katern	6
Interview met Misha Berlijn	10
‘Wees zichtbaar in de school’	
Kennisgedreven werken en leiderschap op het Alfrink College in Deurne	
Hoofdstuk 1 Kennisgedreven werken en leiderschap – een introductie	17
1.1 Zeven dimensies	18
1.2 De dimensies nader bekeken	22
1.3 Kennisgedreven werken	23
1.4 Kennisgedreven leiderschap	25
Interview met Alexander Volmer	26
‘Stel de juiste vragen’	
Kennisgedreven werken en leiderschap op het Ichthus Lyceum in Driehuis	
Hoofdstuk 2 Wat zien we in de praktijk?	33
2.1 Kennisinfrastructuur	35
2.2 Kennisgedreven innoveren	37
2.3 Tijdelijke professionaliserings- en innovatiemiddelen	39
Interview met Sjoerd de Wit	40
‘Zorg voor structuur’	
Kennisgedreven werken en leiderschap op het Canisius College in Nijmegen	

Hoofdstuk 3 De rol van de schoolleider en bestuurder	47
3.1 Kennisgedreven	48
3.2 Gespreid	49
3.3 Ruimte voor teacher-leadership	51
3.4 Strategisch HRM: verbindende factor	52
Interview met Anne Veurink en Marjan Rodrigues	54
'Maak ruimte voor gespreid leiderschap' Kennisgedreven werken en leiderschap op het Alma College in Almelo	
Hoofdstuk 4 Aan de slag	63
Literatuurlijst	74

VOORWOORD

‘Je kunt niet op gevoel het onderwijs verbeteren’, zegt een schoolleider in dit katern. Voor mij raakt dat precies waar het bij het onderwerp van deze publicatie om gaat. Het toekomstperspectief van jongeren is van te groot belang om af te gaan op indrukken en trends. Onderwijs vraagt om een lerende en onderzoekende aanpak. Om reflecteren op je eigen handelingspraktijk. Om systematisch kennis verzamelen, analyseren en interpreteren en die kennis toepassen in het werk van alledag. Om kennisgedreven werken.

Schoolleiders en bestuurders zijn als geen ander in de positie om een kennisgedreven aanpak in hun organisatie te stimuleren. Met hun eigen gedrag zetten zij de toon; met een bewuste inzet van middelen faciliteren zij een onderzoekende houding bij medewerkers. Zo maakt kennisgedreven leiderschap een volgende stap in de ontwikkeling van de professionele schoolorganisatie mogelijk. Maar Annemarie Neeleman, hoofdauteur van dit katern, vindt er geen doekjes om: wat betreft kennisgedreven werken is er in het voortgezet onderwijs echt nog een stap te zetten.

Tegelijkertijd zie ik dat het besef dat kennis de sleutel vormt tot een professionele leercultuur, breed is geland in de sector. De praktijkverhalen in dit katern laten een verscheidenheid aan vormen van kennisgedreven werken en leiderschap zien. Eigenlijk niet meer dan logisch, als je bedenkt dat wij van leerlingen nadrukkelijk een lerende houding verwachten. “Het is practice what you preach”, zegt de eerdergenoemde schoolleider terecht. “We kunnen niet pretenderen dat we leerlingen het belang van een onderzoekende houding onderwijzen als we er zelf niets mee doen.”

Lerende leerlingen verdienen een lerende school. Kennisgedreven werken vraagt om kennisgedreven leiderschap. Ik wens u veel inspiratie.

*Henk Hagoort, voorzitter VO-raad
September 2022*

OVER DIT KATERN

Voor toekomstbestendig onderwijs is een professionele leercultuur in de school een voorwaarde. In een dergelijke cultuur speelt kennis een sleutelrol. Tal van initiatieven voor 'leren met en van elkaar' laten zien dat de sector zich hiervan bewust is. Besturen en scholen initiëren bijvoorbeeld leerlabs, huisacademies en onderwijswerkplaatsen¹, waar medewerkers nieuwe stappen kunnen zetten in hun professionele ontwikkeling. Scholen met gedeelde ambities of leerbehoeften vormen netwerken² waar zij informatie, ervaring en deskundigheid uitwisselen. Lerarenteams gaan aan de slag met methoden voor kennisontwikkeling en -deling, zoals werken in datateams of via Lesson Study. En sectorbreed groeit de belangstelling voor projecten met kennisbenutting en -uitwisseling in de hoofdrol, zoals ResearchEd, het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren, de professionaliseringsactiviteiten van de VO-academie en het programma Voortgezet Leren van de VO-raad.

Kennis benutten

Al deze initiatieven zijn voorbeelden van kennisgedreven werken. Dit is een manier van werken die een professionele leercultuur stimuleert.³ In sommige scholen is dat goed te zien: daar is kennisgedreven werken een vanzelfsprekend onderdeel van de dagelijkse praktijk van professionals. Andere scholen benutten beschikbare kennis nog onvoldoende: in de waan van de dag komen professionals niet toe aan reflectie, het leren met elkaar en het raadplegen van relevante informatie. Hier kan verandering in komen als bestuurders en schoolleiders een leidende rol nemen in de beweging naar een kennisgedreven sector.⁴ Anders gezegd: als kennisgedreven werken gepaard gaat met kennisgedreven leiderschap. Daarover gaat dit katern.

1 Bijvoorbeeld de Haagse OnderwijsAcademie, het auctoraat van het Greijdanus College, de didactoraten van Stichting Openbaar Onderwijs Groningen en initiatieven voor een lerende cultuur op het Eity Hillesum Lyceum De Marke in Deventer, het Hofstad Lyceum in Den Haag en de Bonifatius Mavo in Emmeloord.

2 Bijvoorbeeld de profielorganisaties, PLEION, het Agora-netwerk en 10-14 Onderwijs.

3 Koersnoitie innovatie & onderzoek. Een lerende sector – kennisgedreven werken aan onderwijsontwikkeling. VO-raad, 11 juni 2020.

Sleutelrol voor bestuurders en schoolleiders

Kennisgedreven leiderschap omvat zowel de kennisgedreven manier van werken van de leider zelf als het leidinggeven aan een kennisgedreven manier van werken in de organisatie. Dat leidinggeven kan in alle lagen van de organisatie gebeuren. Zo kunnen teacher-leaders op een kennisgedreven wijze het voortouw nemen bij een onderwijsvernieuwing.

Kennisgedreven leiderschap is dus niet voorbehouden aan bestuurders en schoolleiders, maar er is voor hen wel een belangrijke rol weggelegd. Enerzijds hebben bestuurders en schoolleiders een voorbeeldfunctie, die zij kunnen invullen door zelf actief kennis te zoeken en te delen, eigen beslissingen met kennis te onderbouwen en structureel te reflecteren op hun eigen gedrag. Deze vaardigheden komen terug in de leiderschapspraktijk ‘leidinggeven aan schoolontwikkeling’ (aspect ‘bouwen aan een cultuur van respect, vertrouwen en openheid, gericht op kennisdeling en verbetering’) in de Beroepsstandaard schoolleiders VO.⁵

Anderzijds hebben bestuurders en schoolleiders een sleutelrol in het faciliteren en stimuleren van kennisgedreven werken door medewerkers. Dit sluit aan bij de leiderschapspraktijk ‘leidinggeven aan de ontwikkeling van medewerkers’ in de Beroepsstandaard schoolleiders VO: als schoolleider stel je het leren centraal in de hele school en creëer je een rijke leeromgeving voor professionals. Je stimuleert een reflectieve, onderzoekende houding op alle niveaus binnen de organisatie en je vervult daarbij zelf een voorbeeldrol.⁶

4 O.a. Boselie, Noordegraaf en Knies (2017). *Professionele Schoolorganisaties: Werken Aan Goed Bestuurde Leerculturen*. Utrecht: Universiteit Utrecht; Ros, A. & Bergh, L. van der (2018). Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Den Haag: NRO; Sligte, H.W., Admiraal, W.F., Schenke, W. Emmelot, Y.E. & Jong, L.A.H. de (2018). *De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen*. Onderzoeksrapport.

5 SRVO (2020). *Beroepsstandaard schoolleiders VO*.

6 Ibid.

Auteur, doelgroep en ambitie

Dit katern is bedoeld voor schoolleiders en bestuurders die op een kennisgedreven wijze leiding willen geven aan onderwijs- en schoolontwikkeling. Het is in hoofdzaak geschreven door onderwijsonderzoeker en beleidsadviseur Annemarie Neeleman.

De inhoud bouwt deels voort op haar promotieonderzoek naar de interventiekeuzes van Nederlandse schoolleiders in het voortgezet onderwijs en het gebruik van onderzoek daarbij (2019). Ook zijn uitkomsten van de leergang 'De onderzoekende schoolleider' van de VO-academie (2018) meegenomen.

Deze inzichten uit de wetenschap zijn samengebracht met het oog op toepassing in de praktijk. Ze zijn gecombineerd met praktijkverhalen die een indruk geven van de vele verschijningsvormen van kennisgedreven werken en leiderschap in de sector. De bedoeling is dat schoolleiders en bestuurders in dit katern inspiratie vinden om het kennisgedreven werken in hun eigen organisatie te stimuleren, evenals handvatten om hun eigen kennisgedreven leiderschap te versterken.

Leeswijzer

Dit katern begint met een praktijkverhaal: het eerste van in totaal vier interviews waarin schoolleiders vertellen over kennisgedreven werken binnen hun organisatie en de manier waarop zij daar leiding aan geven.

Daarna volgt een introductie op kennisgedreven werken en kennisgedreven leiderschap. Hoe passen deze begrippen binnen het concept van de school als lerende organisatie (hoofdstuk 1)?

In hoofdstuk 2 gaan we aan de hand van recente adviezen, studies en rapporten in op de stand van zaken rond kennisgedreven werken en leiderschap in het onderwijs. Hoe staat het met de kennisinfrastructuur in het onderwijs? Lukt het scholen om kennisgedreven te innoveren? Wat is de invloed van tijdelijke middelen op de duurzaamheid van innovaties?

Kennisgedreven leiderschap is niet voorbehouden aan bestuurders en schoolleiders, maar voor hen is wel een belangrijke rol weggelegd

In hoofdstuk 3 zoomen we in op de rol van schoolleiders en bestuurders in een lerende organisatie. Hoe dragen kennisgedreven leiderschap, gespreid leiderschap en teacher-leadership bij aan een lerende organisatie en wat is het verband met strategisch HRM?

In het hoofdstuk 'Aan de slag' leggen we tot slot de verbinding naar de praktijk en naar de ambitie van het voortgezet onderwijs om zich te ontwikkelen als een lerende sector.

Opmerkingen vooraf

- Bestuurders en schoolleiders in het voortgezet onderwijs zijn er in allerlei soorten en maten, met verschillende verantwoordelijkheden. Velen geven leiding aan een enkele school ('eenpitters'), anderen aan een organisatie waaronder tientallen scholen en duizenden leerlingen vallen. Sommigen zijn verantwoordelijk voor een hele scholengroep, anderen voor een locatie of een team binnen een locatie. In dit katern spreken we zoveel mogelijk al deze bestuurders en schoolleiders aan.
- Dit katern is gericht op bestuurders en schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Het kan echter ook interessant zijn voor andere onderwijsprofessionals, zoals teacher-leaders, docent-onderzoekers en onderzoekskoördinatoren.

Met dank aan

Voor de totstandkoming van dit katern hebben we gesproken met diverse bestuurders, schoolleiders en experts. We danken hen hartelijk voor hun tijd en moeite.

De VO-academie

De VO-academie ondersteunt - als onderdeel van de VO-raad - schoolleiders en bestuurders bij hun professionele en individuele ontwikkeling. Daarvoor ontwikkelt de academie steeds nieuwe activiteiten op relevante thema's en met nieuwe leervormen. Zo biedt de VO-academie professionaliseringsactiviteiten voor elke loopbaantrap: leraren met leidinggevende ambities, schoolleiders en bestuurders. We delen onze expertise – op basis van onderzoek en inzichten uit de praktijk – via diverse trajecten, masterclasses en publicaties. Benieuwd naar ons aanbod? Kijk dan op www.vo-academie.nl.

Interview met Misha Berlijn



Kennisgedreven werken en leiderschap op het Alfrink College in Deurne

‘Wees zichtbaar in de school’

Op het Alfrink College in Deurne (mavo, 620 leerlingen) is kennisgedreven werken in vijf jaar tijd onderdeel van de identiteit geworden. Misha Berlijn, die samen met een collega verantwoordelijk is voor de locatie, vertelt hoe hij daaraan leiding heeft gegeven.¹

Toen Misha Berlijn in 2017 bij het Alfrink College aan de slag ging, kreeg hij een tweeledige opdracht mee: maak een eind aan de cultuur van naar binnen gerichte afdelingen, zodat mensen zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor de hele school. En zorg dat er een oplossing wordt gevonden voor de toenemende motivatie- en gedragsproblemen bij leerlingen. “Beide problemen tackel je door het onderwijs beter te maken”, zegt Berlijn. “Als je dat weet, kun je twee dingen gaan doen: zelf iets gaan proberen, of kijken hoe heel succesvolle scholen het aanpakken. Wij hebben het laatste gekozen. We zijn gaan kijken wat er uit onderzoek bekend is over motivatie voor leren in groepsverband en we hebben gekeken naar scholen zoals de Michaela School in Londen, die in een sociaal-economisch arme wijk gevestigd is en leerlingen toch heel succesvol naar een diploma weet te begeleiden. Daar wilden we van leren, al moet je het natuurlijk altijd naar je eigen situatie vertalen.”

¹ In de periode tussen dit gesprek en het verschijnen van dit katern heeft Misha Berlijn een functie bij een andere organisatie aanvaard.



Interview met Misha Berlijn

Professionele leergemeenschap

'We' was in eerste instantie vooral een bevlogen docent, Gert Verbrugghen, en Berlijn zelf. Samen werkten ze een didactisch concept uit, gebaseerd op expliciete directe instructie (EDI), waarvan ze dachten dat het in de context van het Alfrink College goed zou kunnen werken. Vervolgens vroegen ze enkele bereidwillige collega's het concept uit te proberen in leerjaar 1. "Die collega's zijn geschoold en hebben met elkaar een professionele leergemeenschap gevormd en vandaaruit is het concept gefaseerd in de hele school ingevoerd. Leerjaar vier gaat er dit schooljaar aan beginnen, dan is het rond. Wel is de aanvankelijke opzet intussen 'tig' keer bijgesteld. Elke keer dat docenten ergens tegenaan lopen, gaan ze met elkaar in beraad: hoe kunnen we dit aanpassen? Ze verdiepen zich in literatuur en onderzoek en kijken naar andere scholen die hetzelfde probleem met succes getackeld hebben. Aan de hand daarvan proberen ze verbeteringen uit."

In vijf jaar tijd is het binnen het Alfrink College heel gewoon geworden om op deze kennisgedreven (zelf zeggen ze: 'evidence informed') manier aan het onderwijs te werken. Berlijn tekent daarbij aan dat de leraren niet zélf praktijkonderzoek doen. "De waarde van een onderzoekje in je eigen klas valt naar onze mening in het niet bij de betekenis van grote onderzoeken die wetenschappelijk verantwoord worden uitgevoerd, onder allerlei voorwaarden en met een controlegroep erbij. Bovendien zijn de problemen waar wij tegenaan lopen niet nieuw, dus waarom zouden we zelf het wiel uitvinden? We willen vooral dat collega's niet op onderbuikgevoel de discussie aangaan of met oplossingen komen, maar gebaseerd op literatuur en succesvolle interventies van andere scholen."

.....

‘We willen dat collega’s niet op onderbuik-
gevoel met oplossingen komen, maar
gebaseerd op literatuur en succesvolle
interventies van andere scholen’

.....

Elkaar opzoeken

Ten tijde van dit gesprek draaien er binnen het Alfrink College drie professionele leergemeenschappen: leerlinggedrag en motivatie voor leren, feedback in de klas en huiswerk. In deze PLG’s worden oplossingen bedacht voor vragen die in de school spelen. Iedereen die zich in de onderwerpen wil verdiepen, kan in de PLG’s zitting nemen. Wie dat niet doet, wordt wél geacht de bedachte oplossingen in de eigen lespraktijk uit te voeren.

“De PLG’s halen voortdurend vragen op binnen het team en koppelen oplossingen terug”, zegt Berlijn. “Het is mooi om te zien dat dit leidt tot verbondenheid. Niets is zo makkelijk als de oorzaak van een probleem buiten jezelf te leggen. Wat we nu zien ontstaan, is dat mensen zichzelf verantwoordelijk maken voor de oplossing. Deze leerling staat een onvoldoende, wat kan ik er nog meer aan doen om te zorgen dat hij of zij een voldoende haalt? Leraren zoeken steun bij elkaar en zoeken actief collega’s op die een bepaalde expertise ontwikkeld hebben, bijvoorbeeld op het gebied van feedback of gedragsregulering.”

Voorleven en filteren

De vraag is hoe je op een goede manier aan een ontwikkeling als deze leidinggeeft. Volgens Berlijn is het vooral een kwestie van voorleven. “Als je docenten uitnodigt om zich op de hoogte te houden van onderzoeken en literatuur, moet je zelf ook goed op de hoogte zijn. Je moet ze kunnen wijzen op publicaties en op voorbeelden van good practice op andere scholen. Hier hoort bij dat je zichtbaar bent in de school. Als ik wil, kan ik 18 uur per dag achter mijn laptop zitten en dan is mijn werk nog niet klaar. Maar het is veel belangrijker dat ik in de school ben. Als er met het team afspraken zijn gemaakt en ik zie dat het uitvoeren van zo’n afspraak bij een bepaalde



Interview met Misha Berlijn

collega niet helemaal goed gaat, dan moet ik die collega kunnen aanspreken. Andersom moet ik ook aanspreekbaar zijn. Zit ik alleen maar op kantoor, dan is de drempel te hoog.”

Een voorwaarde is ook dat je goed op de hoogte bent van de visie van de school en alles wat daarmee samenhangt. “Kennisgedreven werken brengt heel veel op je pad. Op die school doen ze dit, daar doen ze dat... Alles is leuk en interessant. Als leidinggevende moet je kunnen zeggen: ‘wij werken volgens effectieve directe instructie, dus probleemgestuurd werken is een didactiek die niet bij ons past.’ Want als je in alles meegaat, zorgt dat voor enorm veel werkdruk bij leraren. Zeker in de beginfase moet je als leidinggevende durven filteren.”

Podium geven

Daarnaast is kennisgedreven leiderschap een kwestie van podium geven aan collega's. “In elke PLG zitten experts die zich in het onderwerp hebben verdiept. Die weten er meer van dan ik en dus geef ik hun het vertrouwen. Zij hebben autoriteit op dit gebied, zij zijn leading op dit onderwerp en het is belangrijk dat ik hun op dit punt de communicatie met het team toevertrouw.”

Zit gespreid leiderschap dan in kennisgedreven leiderschap inbegrepen? “Absoluut”, zegt Berlijn. “Het is niet de bedoeling dat je in je eentje alles aanstuurt, dat je zegt hoe het moet gebeuren. Dat werkt niet in de praktijk. Het moet echt vanuit het team komen.”

Dit wil niet zeggen dat het kennisgedreven werken op het Alfrink College al helemaal door leraren zelf in stand wordt gehouden. “We zitten nu rond het punt dat 70 tot 80 procent van de collega's op deze manier werkt. De cultuur is veel professioneler geworden: mensen houden elkaar scherp, collega's worden uitgenodigd en geacht elkaars lessen te bezoeken en elkaar feedback

.....

‘In elke PLG zitten experts die zich in het onderwerp hebben verdiept. Die geef ik het vertrouwen’

.....

te geven. Daar hoef ik nauwelijks meer een rol in te spelen. Mijn rol, en die van de collega met wie ik deze locatie leid, richt zich vooral op de collega’s die nog niet zo ver zijn. Met hen zijn we vaak in gesprek: ‘wat heb jij nodig om deze stap te maken, of te durven maken?’ – want vaak is het een kwestie van durven. Af en toe zijn dat stevige gesprekken. ‘Dit is onze visie, deze kant gaan we op. Wil je mee en wat heb jij dan nodig?’ ‘In een enkel geval is het: ‘Misschien passen deze school en jij niet meer bij elkaar. Hoe kunnen we je helpen een andere plek te vinden? Maar dat heeft zich echt pas één keer voorgedaan.’

Luisteren naar signalen

Terugkijkend op de ontwikkeling van kennisgedreven werken is er één ding dat Berlijn in de beginfase beter had willen doen. “Ik had beter willen luisteren naar de signalen van degenen die toen nog niet in de ontwikkeling mee gingen. Want je wilt samen ergens naartoe, je wilt dat de neuzen één kant op staan, dat iedereen één taal spreekt. Maar je begint met een klein groepje en dat groepje krijgt een podium, dat krijgt aandacht, dat wordt gefaciliteerd. Logisch dat dit tot vragen leidt bij de rest van het team. Daar hebben we in het begin niet altijd genoeg aandacht voor gehad. Je moet goed naar iedereen luisteren en goed communiceren: ‘hier zijn we mee bezig, om deze reden, misschien wil jij hier ook in betrokken worden?’ Ik ben er gaandeweg achter gekomen dat sommigen niet uit onwil afwachtend zijn, maar uit onzekerheid. Zelf heb je al snel een informatievoorsprong, dan moet je terug naar de basis om iedereen mee te kunnen nemen. In goede communicatie gaat veel tijd zitten, maar het is wel belangrijk. Want kennisgedreven werken doe je voor de hele school.”

WERKEN AAN EEN LERENDE CULTUUR



Hoofdstuk 1

Kennisgedreven werken en leiderschap – een introductie

Van scholen wordt verwacht dat zij leerlingen de kennis en vaardigheden bijbrengen die nodig zijn om te slagen in een onzekere, voortdurend veranderende toekomst. Steeds meer academici, beleidsmakers en onderwijsprofessionals zijn het erover eens dat scholen tot lerende organisaties moeten uitgroeien om aan deze opdracht te kunnen voldoen. Kennisgedreven werken en kennisgedreven leiderschap zijn daarvoor essentieel.

Scholen doen er goed aan om zich te ontwikkelen tot lerende organisaties. Onderzoek wijst uit dat dergelijke organisaties het best in staat zijn om met een veranderende buitenwereld om te gaan, verandering te faciliteren en de effectiviteit van medewerkers en leerlingen te verhogen¹. Maar waaraan is een lerende organisatie te herkennen?

1.1 Zeven dimensies

Marco Kools promoveerde in 2020 op een onderzoek naar de kenmerken en HR-gerelateerde uitkomsten van de school als lerende organisatie. Hij definieert de school als lerende organisatie als: ‘een school die het vermogen heeft zich routinematig te veranderen en aan te passen aan nieuwe omgevingen en omstandigheden, doordat haar leden, individueel en samen, leren om hun visie te realiseren². Kools presenteert hiervoor een model met zeven actiegerichte dimensies. Deze dimensies zijn tamelijk abstract. Daarom wordt elke dimensie verduidelijkt aan de hand van vijf karakteristieken, a t/m e, die zichtbaar zijn in de school (zie kader op pagina 19-21).

Scholen hebben goede redenen om zich tot lerende organisaties te willen ontwikkelen. Om te beginnen reageren lerende organisaties sneller op veranderingen in de externe omgeving dan ‘niet-lerende’ organisaties. Ook omarmen ze eerder veranderingen en innovaties in de interne organisatie.³ Dat is geen overbodige luxe in een sector die moet inspelen op tal van maatschappelijke vraagstukken, zoals kansengelijkheid, duurzaamheid en het tegengaan van segregatie. Verandering kunnen organiseren is voor scholen niet langer optioneel; het is een voorwaarde om afgestemd te blijven op maatschappelijke ontwikkelingen.⁴ (Lees verder op pagina 22.)

1 Kools, M. (2020). *Schools as learning organisations. The concept, its measurement and HR outcomes*. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam.

2 Ibid., p. 281.

3 Senge, P. et al. (2012). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. Crown Business.
Silins, H., Zarins S., & Mulford, B. (2002). "What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is it a useful concept to apply to schools?". *International Education Journal*, Vol. 3/1, pp. 24-32.
Watkins, K. & Marsick, V. (1999). "Sculpting the learning community: New forms of working and organizing", *NASSP Bulletin*. Vol. 83/604, pp. 78-87.

4 Vanlommel, K. (2021). *Organiseren van complexe verandering in onderwijs. Openbare les*. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren, Lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs.

Scholen die functioneren als lerende organisaties, reageren sneller op veranderingen in de externe omgeving

De zeven actiegerichte dimensies van de school als lerende organisatie⁵:

1. Ontwikkelen en delen van een visie die is gericht op het leren van alle leerlingen
 - a. Er is een gedeelde en inclusieve visie die tot doel heeft de leerervaringen en resultaten van alle leerlingen te verbeteren.
 - b. De visie richt zich op een breed scala aan leerresultaten, omvat zowel het heden als de toekomst en is inspirerend en motiverend.
 - c. Leren en lesgeven zijn gericht op het realiseren van de visie.
 - d. De visie is het resultaat van een proces waarbij alle medewerkers betrokken zijn.
 - e. Leerlingen, ouders, de externe gemeenschap en andere partners worden uitgenodigd om bij te dragen aan de visie van de school.

2. Creëren en ondersteunen van permanente leermogelijkheden voor al het personeel
 - a. Alle medewerkers houden zich bezig met continu professioneel leren.
 - b. Nieuwe medewerkers krijgen inductie- en mentorondersteuning.
 - c. Professioneel leren is gericht op het leren van leerlingen en de schooldoelen.
 - d. Medewerkers zijn volledig betrokken bij het vaststellen van de doelen en prioriteiten voor hun eigen professionele leren.
 - e. Professioneel leren daagt het denken uit als onderdeel van een veranderende praktijk.

⁵ Een uitgebreidere lijst van karakteristieken per dimensie is te vinden in: OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD.

3. Bevordering van teamleren en samenwerking tussen alle personeelsleden
 - a. Samenwerkend werken en collectief leren – ter plekke of via ICT – verbeteren de leerervaringen en -resultaten van leerlingen en/of medewerkers.
 - b. Medewerkers voelen zich bij elkaar op hun gemak voor overleg en advies.
 - c. Vertrouwen en wederzijds respect zijn kernwaarden.
 - d. Medewerkers reflecteren gezamenlijk op de vraag hoe ze hun eigen leren krachtiger kunnen maken.
 - e. De school stelt tijd en andere middelen voor samenwerkend werken en collectief leren beschikbaar.

4. Cultuur van onderzoek, innovatie en exploratie opzetten
 - a. Medewerkers willen en durven in hun praktijk te experimenteren en innoveren.
 - b. De school ondersteunt en erkent medewerkers bij/in het nemen van initiatief en risico's.
 - c. Medewerkers houden zich bezig met verschillende vormen van onderzoek om hun praktijk te onderzoeken en te verbreden.
 - d. Onderzoek wordt gebruikt om een duurzaam ritme van leren, verandering en innovatie tot stand te brengen.
 - e. Medewerkers staan ervoor open om dingen anders te doen.

5. Systemen inbedden voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en leren
 - a. Er zijn systemen om de voortgang en hiaten tussen de huidige en verwachte leeropbrengsten te onderzoeken.
 - b. Praktijkvoorbeelden – goede en slechte – worden voor analyse ter beschikking gesteld aan alle medewerkers.
 - c. Er bestaan structuren voor regelmatige dialoog en kennisuitwisseling.
 - d. Medewerkers zijn in staat verschillende gegevensbronnen te analyseren en te gebruiken voor feedback, ook via ICT, om hun onderwijs te onderbouwen en middelen doelmatig te besteden.
 - e. School(jaar)plannen zijn gebaseerd op kennis en zelfevaluatie en worden regelmatig bijgewerkt.

-
6. Leren met en van de externe omgeving en het grotere leersysteem
 - a. De school 'scant' haar externe omgeving om snel te kunnen reageren op uitdagingen en kansen.
 - b. De school is een open systeem en verwelkomt samenwerking met externe partijen.
 - c. Partnerschappen zijn gebaseerd op gelijkwaardigheid en kansen voor wederzijds leren.
 - d. Medewerkers werken samen, leren en wisselen kennis uit met collega's op andere scholen via netwerken en/of bovenschoolse samenwerkingen.
 - e. De school werkt samen met instellingen voor hoger onderwijs, bedrijven en/of publieke of niet-gouvernementele organisaties om het leren te verdiepen en te verbreden.

 7. Modelleren en groeien van leiderschap voor leren
 - a. Schoolleiders laten in hun eigen gedrag lerend leiderschap zien, delen hun leiderschap met anderen en helpen andere leiders te groeien, ook leerlingen.
 - b. Schoolleiders zijn proactieve en creatieve veranderaars.
 - c. Schoolleiders ontwikkelen de cultuur, structuren en voorwaarden om professionele dialoog, samenwerking en kennisuitwisseling mogelijk te maken.
 - d. Schoolleiders zorgen ervoor dat in de school een 'ritme' van leren, veranderen en innoveren ontstaat.
 - e. Schoolleiders bevorderen en nemen deel aan een intensieve samenwerking met andere scholen, ouders, de gemeenschap, instellingen voor hoger onderwijs en andere partners.

Verder zijn op ‘lerende scholen’ zowel de leeropbrengsten van leerlingen hoger als de werktevredenheid, self-efficacy⁶ en verander- en innovatiebereidheid van medewerkers.⁷ Hun professionele wendbaarheid maakt dat deze scholen sneller kunnen inspelen op de behoeften van de samenleving, de leerlingen en de medewerkers. Dat leidt tot betere cognitieve en non-cognitieve prestaties, zowel van individuen (leerlingen en medewerkers) als van de organisatie.

1.2 De dimensies nader bekeken

Wel is de ontwikkeling van de school als lerende organisatie een complex en vaak langdurig proces. In dit proces hangen alle zeven dimensies met elkaar samen en versterken ze elkaar.

De eerste drie dimensies– visie op leren, permanente professionalisering en teamleren – staan bij schoolleiders en bestuurders over het algemeen goed op het netvlies.⁸ Ook zijn deze dimensies meestal duidelijk opgetekend in schoolplannen.

De dimensies vier en vijf – een onderzoekende cultuur en een kennisinfrastructuur – zijn op Nederlandse scholen aanzienlijk minder vaak aanwezig⁹. De meeste schoolleiders en bestuurders onderkennen wel het belang van een onderzoekende cultuur. Ook wordt er met onderzoek en innovatie geëxperimenteerd. Slechts weinig scholen hebben echter een systematische en duurzame onderzoekende cultuur.¹⁰

De dimensies zes en zeven gaan over de verbinding met de externe omgeving en leiderschapsontwikkeling, met als doel het lerend vermogen van de organisatie – en de individuen daarbinnen – te vergroten. Op deze dimensies, met name die over de verbinding

6 Het vertrouwen in de eigen bekwaamheid om succesvol invloed uit te oefenen op de omgeving.

7 Kools, M. (2020). *Schools as learning organisations. The concept, its measurement and HR outcomes*. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam.

8 Galan Groep (2021). *Omwille van goed onderwijs. Verkenning scenario's kennisinfrastructuur*.

9 Ibid.

10 Ibid.

De ontwikkeling naar een lerende organisatie is een complex en vaak langdurig proces

met de externe omgeving, zien we aanzienlijke verschillen tussen scholen. Vaak hangen die samen met de mate waarin het leiderschap het belang van een goede relatie met de externe omgeving onderkent en actief stuurt op samenwerking en netwerkvorming.

In een goed functionerende lerende organisatie staan de zeven dimensies met elkaar in verbinding en vindt op elk van de dimensies ontwikkeling plaats. Kennisgedreven werken en kennisgedreven leiderschap zijn de ‘essentiële ingrediënten’ die alle dimensies met elkaar verbinden.¹¹

1.3 Kennisgedreven werken

Kennisgedreven werken is een integrale manier van werken die tot doel heeft het handelen van een organisatie of individuele professional te verbeteren. De basis ligt in reflectie op dit handelen, in de onderzoekende houding van de onderwijsprofessional en in de lerende cultuur op school. Essentiële onderdelen zijn het zoeken naar en toepassen van kennis in de dagelijkse werkzaamheden.¹² Deze kennis is zowel te halen uit (wetenschappelijk) onderzoek als uit de (eigen) schoolpraktijk, bijvoorbeeld door schooldata te analyseren of praktijkonderzoek te doen.

Vanwege de ruime interpretatie van het begrip ‘kennis’ en de nadruk op toepassing in de praktijk krijgt de term ‘kennisgedreven werken’ meer en meer de voorkeur boven de Engelstalige begrippen evidence-based en evidence-informed werken. Dat komt ook doordat de term evidence vaak wordt verengd tot wetenschappelijk onderzoek - al wordt dit zeker niet door alle literatuur gestaafd – en veel professionals bij het gebruik van wetenschappelijk onderzoek in de praktijk belemmeringen ervaren.¹³ Deze belemmeringen zitten allereerst in de vindbaarheid. Steeds meer wetenschappelijk onderzoek is weliswaar

11 OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD.

12 VO-raad (2021). *Op onderzoek uit. Drie scholen op weg naar meer kennisgedreven werken*.

13 Nijland, F., Bruggen, J. van & Laat, M. de (2017). *Kennisbenutting in het Onderwijs. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

vrij toegankelijk¹⁴, maar toch bevindt een groot deel van de wetenschappelijke kennisbasis zich nog achter betaalmuren. Daar waar onderwijsprofessionals wél toegang hebben tot wetenschappelijke publicaties, hebben ze vaak moeite met de leesbaarheid van de bevindingen, de toepasbaarheid, of beide. Ook zijn wetenschappers in het algemeen op zoek naar veralgemeniseerbare observaties: onderzoek wordt pas voor een groter publiek relevant wanneer het tot uitspraken komt die in meerdere contexten overeind blijven. Voor onderwijsprofessionals is het niet eenvoudig om die algemene observaties te vertalen naar hun eigen werkpraktijk.

Het ene type onderzoek is voor onderwijsprofessionals wel makkelijker bruikbaar dan het andere. Bij fundamenteel onderzoek is theoretische kennisontwikkeling het voornaamste doel, terwijl het bij praktijkgericht onderzoek vooral gaat om de verbetering van de onderwijspraktijk. Beide onderzoekstypen zijn waardevol voor onderwijsontwikkeling, maar bij praktijkgericht onderzoek staat de bruikbaarheid voorop: de vraagstelling wordt ingegeven door de beroepspraktijk en toepassing van de opgedane kennis draagt rechtstreeks bij aan deze praktijk.¹⁵

Wanneer praktijkgericht onderzoek (mede) door scholen zelf wordt uitgevoerd, wordt het ook wel ‘praktijkonderzoek’ genoemd. Ook dan staat de bruikbaarheid voorop.¹⁶ Een verschil is dat de uitkomsten van praktijkgericht onderzoek relevant zijn voor meerdere onderwijsinstellingen. De conclusies van praktijkonderzoek kunnen alleen worden gebruikt om de eigen beroepspraktijk te verbeteren.¹⁷

14 In ieder geval tijdens de driejarige pilot ‘*voordeleraar.nl*’ waarin alle leraren uit po, vo en mbo gratis toegang krijgen tot een database met wetenschappelijke artikelen over onderwijsonderzoek. Looptijd van deze pilot: van oktober 2019 tot oktober 2022.

15 Andriessen, D. (2014). *Praktische relevant én methodologisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

16 Ros, A. (2015). *Schoolontwikkeling door praktijkonderzoek*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.

17 PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, VH en VSNU (2019). *Slimme verbindingen. Naar een sterke kennisinfrastructuur voor het onderwijs*.

1.4 Kennisgedreven leiderschap

Om een school of bestuur systematisch en duurzaam kennisgedreven te laten werken, is kennisgedreven leiderschap nodig. Hieronder verstaan we het leidinggeven aan een kennisgedreven manier van werken in de organisatie.

Kennisgedreven leiderschap is niet voorbehouden aan schoolleiders en bestuurders: ook teacher-leadership kan kennisgedreven zijn (daarover meer in hoofdstuk 3). Wel spelen schoolleiders en bestuurders een belangrijke rol. Om te beginnen hebben zij een voorbeeldfunctie: ze kunnen de toon zetten door zelf actief kennis te zoeken en te delen, beleidsbeslissingen met kennis te onderbouwen en structureel te reflecteren op hun eigen gedrag. Daarnaast hebben zij een wezenlijke rol in het faciliteren en stimuleren van kennisgedreven werken bij medewerkers.

Zoals in hoofdstuk 3 zal blijken, is kennisgedreven leiderschap essentieel voor de ontwikkeling van een school van uitvoeringsorganisatie naar lerende organisatie. Dat begint met het ontwikkelen van een visie op kennisgedreven onderwijs- en organisatieontwikkeling: een gedragen, meerjarige visie, met een eigen rol voor zowel leerlingen, leraren, schoolleiders als bestuurders.

Die visie vormt de basis voor strategisch HRM-beleid, dat aanknopingspunten biedt om kennisgedreven werken te stimuleren. Het is van belang dat medewerkers de ruimte krijgen om zich een kennisgedreven aanpak eigen te maken. Dat gaat geleidelijk en daar is tijd voor nodig: tijd om (samen) te reflecteren, een opleiding te volgen (denk aan een masteropleiding of een cursus onderzoeksvaardigheden), vakliteratuur te lezen, het eigen netwerk te onderhouden, kennis te delen en nieuwe inzichten toe te passen in de eigen praktijk. Ook is het van belang om in de organisatie doorgroeimogelijkheden te creëren waarin kennisgedreven werken expliciet gestalte krijgt, met bijpassende taken en verantwoordelijkheden.

Interview met Alexander Volmer



Kennisgedreven werken en leiderschap
op het Ichthus Lyceum in Driehuis

‘Stel de juiste vragen’

Kennisgedreven werken vergroot de slaagkans van onderwijsverbeteringen. Wel vergt het tijd om de werkwijze te laten ingroeien in de schoolcultuur. Het Ichthus Lyceum in Driehuis (havo/vwo, 1200 leerlingen) zit midden in dat proces, vertelt rector Alexander Volmer.

Wat maakt dat een leerling op het puntje van zijn stoel gaat zitten? Dat is de vraag die Alexander Volmer, sinds 2004 rector van het Ichthus Lyceum in Driehuis, ten diepste bezighoudt. Goed onderwijs is onderwijs waardoor leerlingen écht leren: niet kortstondig voor een cijfer, maar dieper. Hoe moet de ideale les er dan uitzien? Hoe bereik je dat de schooldag omvliegt en dat iedereen aan het eind van de dag zegt: dit was werkelijk zinvol?

Waarom-vraag

Onderwijskundige vragen zoals deze worden op het Ichthus Lyceum steeds vaker eerst onderzocht, zonder meteen in oplossingen te schieten. Bij dat onderzoek worden wetenschappelijke inzichten verbonden met eigen metingen in de school.

Het heeft grote voordelen om onderwijskundige vragen op deze manier te benaderen, zegt Volmer. “Vernieuwingen leiden vaak tot veel werk, maar niet per se tot diepgaand leren in de klas. De meerwaarde van kennisgedreven werken zit in de slaagkans van verbeterinterventies. Vergeleken met werken aan de hand van trial-and-error of best practices kun je door kennisgedreven



Interview met Alexander Volmer

werken beter sturing geven aan innovatie, want de waarom-vraag staat centraal. Daardoor loop je minder kans op uitkomsten die weliswaar praktisch zijn, maar niet in verbinding staan met de opdracht van de school. Door te kijken wat echt werkt in plaats van te handelen vanuit aannames over wat werkt, kom je overbodige handelingen op het spoor. Je ontdekt waar je minder kunt doen en wat er juist meer moet gebeuren. Bovendien stimuleert kennisgedreven werken een onderzoekende houding bij zowel docenten als leerlingen. Bij ons gaan zij steeds vaker samen op onderzoek uit en dat leidt tot betrokkenheid. Voor ons is kennisgedreven werken een manier van leren die eigenaarschap bevordert.”

Wetenschap en eigen onderzoek

Volmer overlegt binnen het managementteam van de school welke vragen het onderzoeken waard zijn en welke gesprekken met leerlingen, docenten, sectievoorzitters en/of coördinatoren daarvoor georganiseerd moeten worden. Hoofd onderwijsontwikkeling Anja Schoots verzamelt vervolgens wetenschappelijke kennis en eigen onderzoeksresultaten aan de hand waarvan de gesprekken gevoerd kunnen worden. Eigen onderzoeksresultaten komen bijvoorbeeld uit klankbordgesprekken met kleine groepen leerlingen, in combinatie met gevalideerde enquêtes onder grotere groepen leerlingen.

Aha-erlebnis

In veel gevallen is Volmer zelf bij de gesprekken met leerlingen, docenten, sectievoorzitters en/of coördinatoren aanwezig. “Ik leg daar de nadruk op de vragen die we met elkaar te beantwoorden hebben en arrangeer dat er vanuit verschillende invalshoeken een gedachtewisseling ontstaat aan de hand waarvan verder gedacht kan worden.”

‘Door de juiste vragen te stellen, help je mensen om niet te snel naar conclusies te springen’

Dat is geen overbodige luxe, want kennisgedreven werken is in het onderwijs geen tweede natuur. “De cultuur is oplossingsgericht, het past bij leraren om het antwoord te willen weten of te geven”, zegt Volmer. “Dat genereert enthousiasme. Maar voor een goed aangevlogen oplossing is het nodig dat je eerst onderzoek doet en de informatie die je ter beschikking hebt, met elkaar beoordeelt en betekenis geeft. Mijn ervaring is dat je mensen daar voortdurend op moet wijzen. Of dat het enthousiasme doodslaait? Nee, mensen ervaren het eerder als een aha-erlebnis: ‘ik zeg dit nu wel, maar hoe weet ik dat eigenlijk?’ Niemand heeft bezwaar tegen objectieve informatie, tegen inzichten die op onderzoek gebaseerd zijn. Vaak is het ingewikkelder om te dealen met een heleboel meningen dan met informatie die is uitgevraagd of in een enquête is onderzocht. Door kennisgedreven te werken, trek je het gesprek over onderwijskundige vragen naar het niveau waarop meningen er niet meer toe doen en het gaat over de vraag hoe je betekenis geeft aan wat je gezien, gehoord en gemeten hebt.”

Focussen op het proces

Leidinggeven aan kennisgedreven werken is voor een belangrijk deel een kwestie van de juiste vragen stellen, zegt Volmer. “Hoog over zou ik het beschrijven als het regisseren van een leerproces van onderwijsinnovatie door het verbinden van wetenschappelijke kennis en inzichten aan onderzoek in de eigen school. Leerlingen én docenten zijn bij dat onderzoek betrokken en gaan daarover in gesprek. Als procesbewaker stel je de juiste vragen, zorg je voor verbinding en breng je gesprekspartners vanuit verschillende invalshoeken bij elkaar. Je focus ligt niet op de inhoud of de uitkomst, maar op het proces daarnaartoe. Door de juiste vragen te stellen, help je mensen om een onderzoekende houding te blijven aannemen en niet te snel naar conclusies te springen.”



Interview met Alexander Volmer

Het is belangrijk om de volgorde in het proces goed te bewaken. "In de praktijk wordt er vaak vanuit de organisatie gedacht. Natuurlijk worden organisatorische aspecten op zeker moment belangrijk, maar ze staan ten dienste van het onderwijskundige doel. Je moet eerst bedenken wat je precies wilt, daarna onderzoeken wat effectief is om te doen, daarna besluiten wat je wilt gaan doen en dan pas de vraag stellen: hoe kunnen we dat organiseren binnen alle structuren en patronen die er zijn?"

Op je handen zitten

De grootste valkuil voor kennisgedreven leiderschap is dat je jezelf met de inhoud gaat bezighouden of het probleem gaat oplossen, zegt Volmer. "Mensen verwachten dat soms ook van de schoolleiding. Maar als het om de inhoud gaat, is geduld hebben en op je handen zitten het beste wat je kunt doen. Je beperkt je tot het stellen van de juiste vragen. Daarnaast ben je voortdurend bezig de vaart in het proces te houden en ervoor te zorgen dat het proces van waarom, naar wat en hoe wordt doorlopen. Als laatste speel je een belangrijke rol bij het convergeren van opbrengsten tot een beleidsvoorstel."

Het scheelt als je jezelf als schoolleider gesteund weet door het bestuur, zegt Volmer. In het geval van het Ichthus Lyceum is dat Dunamare. "Ons bestuur stimuleert kennisgedreven werken, het hanteert de werkwijze ook zelf. We hebben het daar regelmatig over. Door samen te reflecteren op de voortgang van de onderwijsontwikkeling die we op een kennisgedreven manier verder brengen, leren we samen over wat werkt en wat niet werkt binnen de wijze waarop er leiding wordt gegeven aan de school."

‘Kennisgedreven werken moet wel convergeren richting beleid of een beslissing’

De tijd nemen

Het is te vroeg om te zeggen dat kennisgedreven werken in de cultuur van het Ichthus Lyceum is verankerd, zegt Volmer. “In mijn beleving zijn we nog maar net begonnen met het maken van beleid op basis van kennis. We willen leerlingen er bijvoorbeeld nog veel meer bij betrekken, zodat zij de onderzoekende houding overnemen. Als leerlingen samen met docenten hun eigen praktijk onderzoeken, leren ze niet alleen dat zij een positieve invloed kunnen hebben op hun leefomgeving, maar doen ze tegelijkertijd de vaardigheden op die ze nodig hebben voor het vervolgonderwijs.”

De groei naar kennisgedreven werken kun je niet overhaasten, zegt Volmer. Neem de tijd, is de boodschap die hij aan andere bestuurders en schoolleiders zou willen meegeven. “Maak de meerwaarde van kennisgedreven werken goed zichtbaar door aan leerlingen en medewerkers te laten zien wat de opbrengsten in het onderwijs zijn. Wij zien bijvoorbeeld mooie effecten in ons technasium, we zien dat de zelfsturing toeneemt als leerlingen werken volgens de scrummethode en dat ze enthousiaster leren als ze eigen leervragen kunnen inbrengen. Die opbrengsten, die zijn je belangrijkste graadmeter. Want kennisgedreven werken moet wel convergeren richting beleid of een beslissing. Nogmaals, dat gaat stapsgewijs, maar het is wel een essentiële taak van de schoolleider om te voorkomen dat het bij praten blijft.”

WERKEN AAN EEN LERENDE CULTUUR



Hoofdstuk 2

Wat zien we in de praktijk?

De groei van het aantal initiatieven voor ‘leren met en van elkaar’ onderstreept dat het voortgezet onderwijs zich bewust is van het belang van kennis en kennisdeling voor school- en organisatieontwikkeling. Op veel plaatsen zijn ambities en ‘promising practices’ zichtbaar. Toch is het te vroeg om te constateren dat kennisgedreven werken en kennisgedreven leiderschap zijn ingeburgerd in de sector. Recente verkenningen en analyses laten zien dat er ruimte is voor verbetering.

Een van de manieren om te beoordelen hoe het staat met de ontwikkeling van kennisgedreven werken en leiderschap in het voortgezet onderwijs, is te kijken naar onderwijskundige en organisatorische innovaties, onderzoek, leiderschapsontwikkeling en strategisch HRM. Meerdere instituties¹ hebben de afgelopen jaren geconstateerd dat het funderend onderwijs op deze thema's te weinig ambitie toont en onvoldoende stuurt op kwaliteit. Dat is van belang omdat achterblijvende ontwikkelingen op deze terreinen gevolgen hebben voor de aanpak van sectoroverstijgende vraagstukken zoals het leraren- en schoolleiderstekort, kansenongelijkheid, het versterken van basisvaardigheden, het realiseren van doorlopende leerlijnen en het verbeteren van de arbeidsmarkttoeleiding. De coronacrisis heeft de bestaande knelpunten verder uitvergroot en nieuwe uitdagingen aan het licht gebracht.

De genoemde instituties hebben hun adviezen ter verbetering gepresenteerd als een maatschappelijke opdracht aan het onderwijs. Zij hebben daarbij aangegeven dat deze opdracht vanaf het bestuursniveau via schoolleiders en leraren vertaald dient te worden in de praktische uitvoering op leerlingniveau: wetenschappelijk verantwoord, duurzaam, stimulerend en aansluitend bij de praktijk van alledag in de scholen. Een brede coalitie van onderwijsorganisaties heeft de handschoen opgenomen. Dat heeft onder meer geleid tot het discussiestuk *Toekomst van ons onderwijs*², waarin een belangrijke rol is weggelegd voor kennisgedreven werken en kennisgedreven leiderschap.

1 O.a. Onderwijsraad, Onderwijsinspectie, Inspectie der Rijksfinanciën, Kohnstamm Instituut, McKinsey, *Toekomst van ons onderwijs*.

2 *Discussiestuk Toekomst van ons onderwijs. Pleidooi voor groot onderhoud aan het Nederlandse onderwijssysteem* (2020).

In het discussiestuk 'Toekomst van ons onderwijs' is een belangrijke rol weggelegd voor kennisgedreven werken en leiderschap

2.1 Kennisinfrastructuur

Een andere aanwijzing voor de stand van zaken rond kennisgedreven werken en leiderschap is de aanwezigheid van een stevige kennisinfrastructuur in het onderwijs. Een dergelijke structuur biedt ruimte aan vraagarticulatie, kenniscreatie, kennisorganisatie, kennisdeling en kennisbenutting. Dit gebeurt in een doorlopende interactie tussen onderzoek, beleid en praktijk.³

Een goed functionerende kennisinfrastructuur is een voorwaarde voor de ontwikkeling van scholen tot lerende organisaties. Binnen een dergelijke structuur kunnen alle collega's op een kennisgedreven wijze bijdragen aan het realiseren van de maatschappelijke opdracht van de school.

In haar huidige vorm bevat de kennisinfrastructuur voor het onderwijs verschillende generieke knelpunten, zo heeft de Galan Groep⁴ geconcludeerd. Op de meeste scholen is nog onvoldoende sprake van een onderzoekende cultuur, waardoor er ook onvoldoende kennisgedreven wordt gewerkt en geïnnoveerd. Het goede nieuws is dat de geconstateerde knelpunten (zie kader op pagina 36/37) duidelijke aanknopingspunten bieden om de kennisinfrastructuur in het onderwijs te verbeteren.

3 PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, VH & VSNU (2019). *Slimme verbindingen. Naar een sterke kennisinfrastructuur voor het onderwijs.*

4 Galan Groep (2021). *Omwille van goed onderwijs Verkenning scenario's kennisinfrastructuur.*

Knelpunten in de kennisinfrastructuur

In een verkenning van scenario's voor de kennisinfrastructuur in het onderwijs constateert de Galan Groep diverse knelpunten.⁵ De onderstaande punten – hier verkort weergegeven – zijn relevant voor de onderwijspraktijk:

- Scholen nemen op grote schaal initiatieven om het onderwijs te verbeteren of te innoveren, maar van deze ervaringen wordt nog onvoldoende geleerd. Onderwijsvernieuwingen worden niet systematisch geëvalueerd en de kennis over onderwijsvernieuwing en -verbetering wordt onvoldoende systematisch gedeeld en verspreid. Dat belemmert het breder toepassen van goede voorbeelden.
- Het ontbreekt veel scholen nog aan een onderzoekscultuur. Ondanks goede bedoelingen wordt er nog maar in beperkte mate evidence-informed gewerkt aan onderwijsontwikkeling, kwaliteitsverbetering en innovatie. Voor onderzoek en innovatie is vaak weinig tijd.
- De competenties die nodig zijn om onderzoek te doen en kennis te benutten voor onderwijsvernieuwing zijn binnen veel scholen beperkt aanwezig of worden beperkt benut. Vanuit het HRM- of kwaliteitsbeleid wordt hier doorgaans onvoldoende op gestuurd. Het beleid is nog niet erg gericht op de ontwikkeling van een onderzoekscultuur.
- Alle lerarenopleidingen hebben een leerlijn onderzoek, maar doordat veel lerarenopleiders beperkte onderzoeksexpertise hebben, is het moeilijk om studenten een onderzoekende houding en onderzoekscompetenties bij te brengen. Bovendien is hiervoor niet alleen aandacht in de initiële opleiding nodig, maar ook in de verdere professionalisering van leraren. Een onderzoeksminded klimaat in de dagelijkse onderwijspraktijk is eveneens een belangrijke voorwaarde.

5 Ibid.

- Er zijn op verschillende plaatsen goede initiatieven waar leraren en onderzoekers in co-creatie contextspecifieke kennis en onderzoeksroutines ontwikkelen. Voorbeelden hiervan zijn werkplaatsen onderwijsonderzoek en lectoraten. Het is echter nog een hele opgave om deze kennis te delen en te vertalen naar meer generieke kennis.
- Doordat de focus ligt op een aanpak in de sector, krijgen sectoroverstijgende vraagstukken niet altijd voldoende aandacht.

2.2 Kennisgedreven innoveren

Net als de kennisinfrastructuur is ook kennisgedreven innoveren in het voortgezet onderwijs nog in ontwikkeling. De Onderwijsinspectie concludeert in De Staat van het Onderwijs 2019 dat er ‘niet altijd verantwoord geïnnoveerd wordt’ (p. 27). De inspecteurs stuiten regelmatig op innovaties die niet kansrijk zijn en soms zelfs bewezen ineffectief. Als een innovatie al geëvalueerd wordt, is maar zelden te bepalen of het een verbetering is, omdat aan het begin geen doel bepaald is. Hierdoor wordt bijvoorbeeld op veel profiel- en conceptscholen niet helder welk effect het profiel of concept heeft op de kwaliteit van het onderwijs en daarmee op de leeropbrengsten van leerlingen. Een kanttekening is dat diverse vernieuwende scholen tevergeefs proberen het effect van hun interventies onderzocht te krijgen. Hun onderzoeksvoorstellen worden echter afgewezen. Daarnaast is de doorlooptijd van een interventie soms te kort om steekhoudende uitspraken te doen over de effecten. Verder is er vanwege het vernieuwende karakter van innovaties nog niet altijd onderzoek beschikbaar waarop scholen zich kunnen baseren. Dat maakt het belang om innovaties goed te monitoren, des te groter.

De bevindingen van de Onderwijsinspectie sluiten aan bij observaties uit het promotieonderzoek van Annemarie Neeleman⁶. Zij concludeert onder meer dat van veel interventies die populair zijn in het Nederlandse voortgezet onderwijs, op basis van internationale, gezaghebbende metastudies niet kan worden verwacht dat ze tot substantieel hogere leeropbrengsten leiden. Ook worden er veel interventies gedaan waarvan het te verwachten effect relatief klein of zelfs contraproductief is.

⁶ Neeleman, A. (2019). *School autonomy in practice. School intervention decision-making by Dutch secondary school leaders*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

Daarnaast constateert Neeleman dat schoolleiders⁷ in hun beleidsbeslissingen maar minimaal gebruikmaken van onderzoek; ook als het begrip ‘onderzoek’ net zo ruim wordt gedefinieerd als het begrip ‘kennis’ in dit kader, en als het zowel interne bronnen mag omvatten (zoals schooldata en praktijkonderzoek) als externe bronnen (wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke). In hun beleidsbeslissingen blijken schoolleiders geneigd meer waarde te hechten aan tacit knowledge⁸ en intuïtie dan aan geformaliseerde kennisbronnen.

Het is mogelijk dat dit komt doordat bestaand onderzoek niet aansluit bij de vraagstukken die spelen of de doelstellingen die de schoolleiders willen bereiken. Bijvoorbeeld omdat er nog geen onderzoek gedaan is naar de betreffende innovatie of omdat de doelstellingen non-cognitief van aard zijn. In elk geval is het goed om nader te onderzoeken hoe het zit: hebben schoolleiders überhaupt weinig interesse in het gebruik van kennis – en wetenschappelijke kennis in het bijzonder – bij hun besluitvorming? Of maken ze er weinig gebruik van omdat de bestaande kennis onvoldoende raakt aan hun praktijk en dus slecht toepasbaar is? Dergelijke inzichten zijn heel relevant voor de verdere doordenking en inrichting van de kennisinfrastructuur, zowel op het niveau van de sector als van individuele besturen en scholen.

7 In haar onderzoek heeft zij schoolleiders bevraagd die eindverantwoordelijkheid dragen voor een of meerdere schoollocaties, ongeacht de functiebenaming.

8 Door ervaring verkregen kennis.

Hebben schoolleiders weinig interesse in het gebruik van kennis bij hun besluitvorming of is de kennis slecht toepasbaar?

2.3 Tijdelijke professionaliserings- en innovatiemiddelen

Een andersoortige factor die invloed heeft op de ontwikkeling van kennisgedreven werken en leiderschap in het voortgezet onderwijs, is de financiering van professionalisering en innovatie. Nederland kent een traditie van het werken met aanvullende middelen voor professionalisering en innovatie die vanuit Den Haag worden geïnitieerd of gestimuleerd. In het verleden werden bijvoorbeeld de ontwikkeling van Expeditie durven, delen doen, Leerling 2020 en het LerarenOntwikkelfonds op deze wijze gefinancierd. Recentere voorbeelden zijn Voortgezet Leren en het Nationaal Programma Onderwijs.

De middelen die met dergelijke programma's gepaard gaan, zijn altijd tijdelijk van aard. In een kennisgedreven organisatie is er echter een streven naar structurele en duurzame ontwikkelingen. Dat verhoudt zich moeizaam tot tijdelijk gefinancierde initiatieven.

Idealiter worden professionaliserings- of innovatieprogramma's niet uitsluitend geïnitieerd omdat er externe financiering beschikbaar is. Wel kan externe financiering een impuls geven aan toch al gewenste ontwikkelingen, en helpen om deze ontwikkelingen te verankeren in de kennis- en ontwikkelagenda van de school. Dan is het wel van belang dat de externe financiering op termijn wordt vervangen door structurele, eigen financiering.

Het is primair aan de kennisgedreven schoolleider en/of bestuurder om op basis van beschikbare kennis weloverwogen keuzes te maken en uitsluitend ja te zeggen tegen initiatieven die aansluiten bij de behoeften van leerlingen, de aanwezige competenties en de draagkracht onder medewerkers.

Interview met Sjoerd de Wit

Kennisgedreven werken en leiderschap op het Canisius College in Nijmegen

'Zorg voor structuur'

Een nieuwsgierige houding is op het Canisius College in Nijmegen heel gebruikelijk. Veel medewerkers hebben contacten in het hoger onderwijs en de school is lid van het netwerk Wetenschapsoriëntatie Nederland. Het draagt allemaal bij aan een kennisgedreven manier van werken, vertelt conrector en datacoach Sjoerd de Wit.

Met een universiteit en een hogeschool op steenworp afstand heeft het Canisius College in Nijmegen (vmbo-t t/m gymnasium, 1000 leerlingen) veel kennis onder handbereik. Dat zorgt voor kruisbestuiving: veel leraren hebben bijvoorbeeld banden met de Radboud Universiteit en studenten van eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen worden bij het Canisius in de praktijk opgeleid.

In de schoolcultuur is het effect daarvan goed te merken, zegt conrector en datacoach Sjoerd de Wit. "Veel mensen hier hebben een onderzoekende, nieuwsgierige houding. De een natuurlijk meer dan de ander, maar het uitgangspunt is wel dat je jezelf informeert voordat je ergens een besluit over neemt. Emotie is goed: onderwijs is werken met mensen en je kunt niet alles in feiten en cijfers wegzetten. Maar je kunt niet op gevoel het onderwijs verbeteren. We lezen allemaal wel eens iets waarvan we denken: dit is goed voor kinderen. Maar denken de leerlingen dat ook? Wat vinden de ouders ervan? Wat zegt de literatuur erover? Die informatie zijn wij de laatste jaren steeds systematischer bij elkaar aan het rapen. Heb je een idee, dan is



Interview met Sjoerd de Wit

het meer en meer gebruikelijk dat je jezelf door verschillende partijen laat informeren, dat je met die informatie terugkomt en dat we er eerst het gesprek over hebben voordat je aan de bak gaat.”

Practice what you preach

Een van de uitvloeisels van de onderzoekende cultuur is dat het Canisius zich heeft aangesloten bij Wetenschapsoriëntatie Nederland (WON). Dit is een netwerk van vijftig scholen die wetenschapsoriëntatie een plek geven in het vwo-curriculum, zegt De Wit, die lid is van de landelijke stuurgroep WON en binnen de schoolleiding van het Canisius WON in portefeuille heeft. “Wij stimuleren dat leerlingen een onderzoekende houding ontwikkelen en op zichzelf reflecteren. Maar WON stimuleert dat ook bij ons. Het is ‘practice what you preach’: het zou idioot zijn om te pretenderen dat we leerlingen het belang van een onderzoekende houding onderwijzen en er zelf niets mee doen.” Zeker omdat een kennisgedreven aanpak veel kan opleveren: “Inzicht in waar het bij een vraagstuk om gaat. Weten wat je wel en niet goed doet, zodat je kunt bijsturen in de ontwikkelingen waar je mee bezig bent.”

Eigen data

De kennisgedreven aanpak op het Canisius steunt niet alleen op literatuur, zegt De Wit. “In de literatuur kun je van alles vinden, maar de vraag is of het op jouw school van toepassing is.”

Daarom verzamelt de school ook zelf veel gegevens. Als ‘datacoach’ speelt De Wit daarin een grote rol. “In feite ben ik continu bezig met het zoeken naar voeding en het op en neer zenden van informatie om te zorgen dat we in de school de juiste dingen blijven doen. Secties kloppen bijvoorbeeld bij mij aan met cijfermatige vragen: ‘het loopt niet zo lekker met de resultaten in die groep, we hebben het gevoel dat er een neerwaartse tendens is, kun je eens kijken of dat klopt?’ Dan zorg ik samen met mijn collega Arno Kamerman dat

.....

‘Je moet continu de thermometer erin blijven steken. En dan nog komt het voor dat je dingen mist’

.....

die data tevoorschijn komen. Ik analyseer, trek conclusies en stuur erop dat de secties in hun vakwerkplannen werk maken van die conclusies, al hebben we wat dat betreft nog wel wat te leren.”

Kwaliteitskalender

Daarnaast is De Wit verantwoordelijk voor de kwaliteitskalender: een planning voor de systematische monitoring van data gekoppeld aan de kwaliteitscyclus. “Iedere periode evalueren we de cijfers. Wat gaat er goed bij de vakken? Wat gaat minder goed? Dat wordt onderzocht en bijgesteld. Aan het eind van elk schooljaar maken we een plan voor het komende schooljaar. We zijn continu aan het toetsen of wat we doen nog het goede is, onder andere via enquêtes. Daarnaast betrekken we de leerlingenraad, ouderaad en medezeggenschapsraad erbij. Daar speelt onze rector Martinette Selten een grote rol. Wij zijn complementair: ik ben een cijferfetisjist, zij is gigasterk in het betrekken van mensen. Dus ik houd in de gaten of we de juiste mensen bevragen en ik benader hen en dan voeren we samen de gesprekken. Vervolgens bespreken we ook samen de gegevens. Zij is daar heel sterk in: blijven doorprikken en doorvragen: ‘zijn we bij de stakeholders geweest?’, ‘wat hebben leerlingen eraan?’, ‘wat heeft het vervolgonderwijs eraan?’ Wat dat betreft zijn wij echt een tweekoppig monster.”

Visitaties

Behalve uit literatuur en de raadpleging van groepen betrokkenen haalt het Canisius kennis uit de visitaties die WON-scholen onderling uitvoeren en uit visitaties binnen de scholengroep @voCampus, waar het Canisius deel van uitmaakt. Daarnaast komen in het kader van samen opleiden regelmatig lerarenopleidingen over de vloer. Tot slot stimuleert ook het bestuur van @voCampus een kennisgedreven houding, zegt De Wit. “Elk half jaar hebben we als schoolleiding een gesprek met het bestuur over wat er speelt op school.



Interview met Sjoerd de Wit

Daar kan ik niet met een Excel-sheetje aankomen. Dat gebeurt aan de hand van een frame met informatie, daar moet ik echt gegevens voor verzamelen en die moet ik kunnen onderbouwen.”

Sturen op structuur

Leidinggeven aan kennisgedreven werken begint vaak in de wandelgangen, is de ervaring van De Wit. “Je hoort iets en dan zeg je: ‘kom eens bij me langs, dan kijken we wat we met dat idee kunnen’. Maar ook al wordt het getriggerd in de wandelgangen, daar kan het niet blijven. Er moet structuur in komen en daar moet je op sturen. Een voorbeeld is de besteding van de NPO-gelden. Dat begint incidenteel: de minister komt met een menukaart met mogelijke interventies. Daar is onderzoek naar gedaan, maar wij willen niet alleen op die ene bron afgaan. Dus hebben wij onze WON-leerlingen uit de bovenbouw samen met een onderzoeker van de Radboud Universiteit onderzoek laten doen naar de behoeften van leerlingen. Ook zetten we enquêtes uit onder ouders en andere stakeholders en gaan we in gesprek met de ouderraad, de medezeggenschapsraad en de personeelsgeleding daarin. Zo komen we tot een aanpak. Maar vervolgens moet je wel continu de thermometer erin blijven steken. En dan nog komt het voor dat je dingen mist. We hebben bijvoorbeeld pas na een hele tijd boven water gekregen dat het welzijn van leerlingen in coronatijd in de knel gekomen is. Dan gaan we weer zoeken: wat betekent dat, wat kunnen we eraan doen? Intussen leer ik daar wel van: denk goed na, wees niet te impulsief. Als je te veel op basis van aannames handelt, kun je fouten maken.”

.....

'Blijf vooral met leerlingen in gesprek,
want om hen gaat het uiteindelijk'

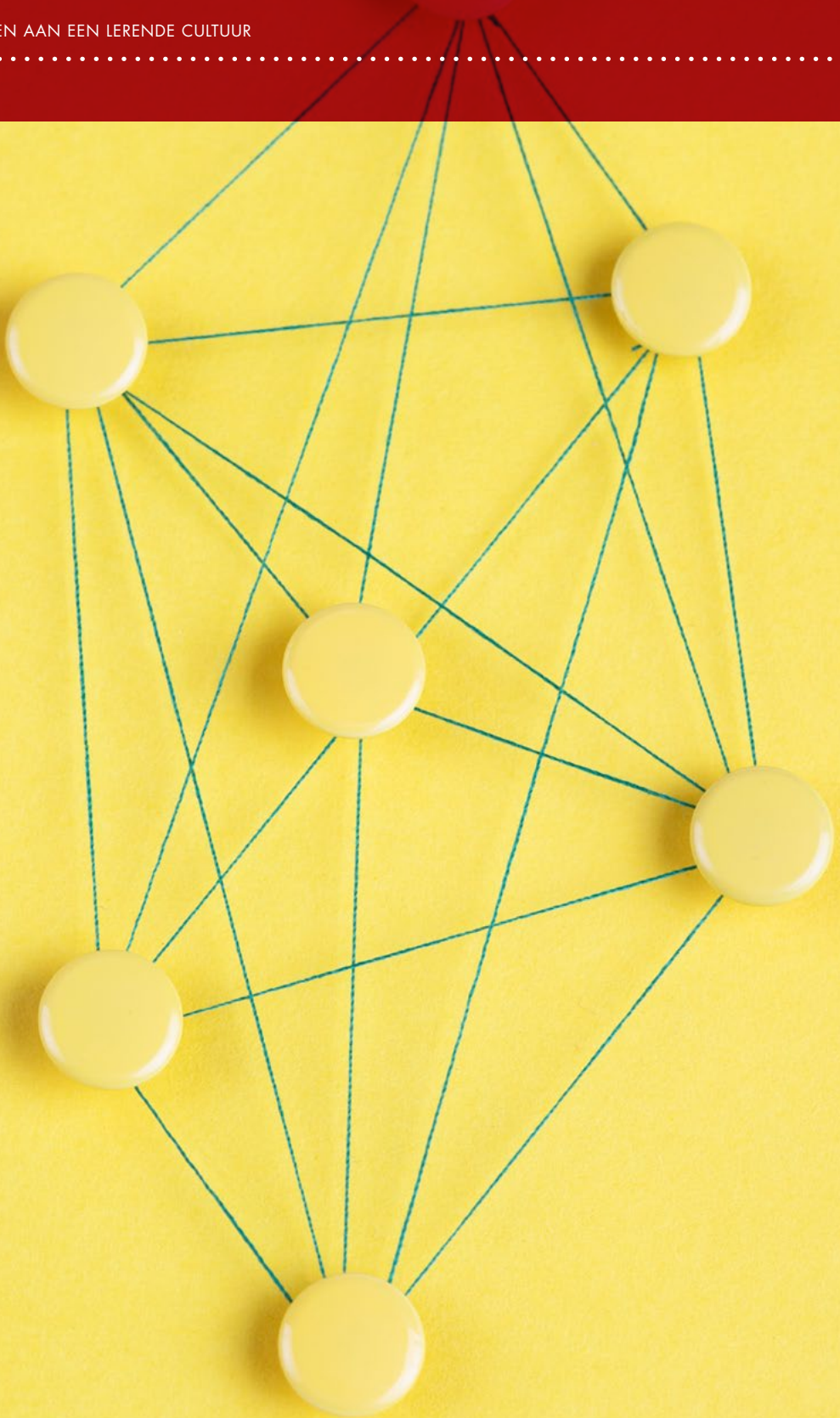
.....

Leiderschap spreiden

De komende jaren wil de schoolleiding van het Canisius de verantwoordelijkheid voor onderwijsontwikkeling - inclusief de kennisgedreven aanpak - lager in de organisatie leggen. "Voor een deel gebeurt dat al", zegt De Wit. "Aan de directie worden werkgroepen geplakt met de vraag om over een onderwerp te sparren. Als we bijvoorbeeld aan het nieuwe schoolplan werken, dan zitten de rector en ik de bijeenkomsten voor en dan worden daar mensen aan gekoppeld die affiniteit hebben met dit onderwerp. Een aantal clubs krijgt ook al de vraag om een onderwerp te analyseren, erop te reflecteren en daar een advies over te schrijven. De werkgroep didactisch coachen is bijvoorbeeld met een advies over lesbezoeken gekomen. We merken dat je hierdoor veel meer gespreid leiderschap krijgt en dat is wat we willen. Hier werken allemaal professionals, het is flauwekul om te denken dat we als schoolleiding de wijsheid in pacht hebben."

In gesprek blijven

Wat De Wit in het bijzonder van belang vindt, is dat iedereen de wijsheid van leerlingen weet te benutten. "Blijf met ouders en leerlingen in gesprek, vooral met leerlingen, want om hen gaat het uiteindelijk. Vraag wat ze nodig hebben en waarom ze dat nodig hebben. Daar zijn hele leuke werkvormen voor. Wij leggen bijvoorbeeld veel casussen voor aan onze debatclub. Daar komt interessante informatie uit. Dus vraag het je leerlingen, dat vind ik het belangrijkste. Voortdurend vragen blijven stellen."



Hoofdstuk 3

De rol van de school- leider en bestuurder

Leiderschap is essentieel voor elke school die een lerende organisatie wil worden.

Effectief leiderschap is zowel kennisgedreven als gespreid van aard en biedt ruimte aan teacher-leadership. Strategisch HRM biedt aanknopingspunten voor de uitvoering.

Kennisgedreven leiderschap is, samen met kennisgedreven werken, hét element dat de zeven dimensies van een lerende organisatie met elkaar verbindt (zie hoofdstuk 1).¹ Schoolleiders en bestuurders spelen een essentiële rol bij het ontwikkelen van een lerende cultuur en het realiseren van duurzame onderwijsontwikkeling.² Effectief leiderschap ten behoeve van een lerende organisatie heeft drie kenmerken: het is kennisgedreven, het is gespreid en het biedt ruimte aan *teacher-leadership*. Bij een effectieve uitvoering speelt strategisch HRM een belangrijke rol. In de volgende paragrafen werken we deze begrippen en hun onderlinge samenhang nader uit.

3.1 Kennisgedreven

Het belang van kennisgedreven leiderschap in een lerende organisatie ligt voor de hand. Het is primair de taak van schoolleiders en bestuurders om een veilige en vertrouwde omgeving te creëren waarin medewerkers hun gedrag durven veranderen, initiatief durven nemen en durven experimenteren, ook wanneer het effect van een experiment op voorhand niet helemaal duidelijk is.³ Dit brengt met zich mee dat schoolleiders en bestuurders in staat moeten zijn hun eigen gewoonten, denk- en werkwijzen ter discussie te stellen. De ontwikkeling naar een lerende organisatie vereist aanpassingsvermogen en kennisgedreven creativiteit, niet in de laatste plaats bij leidinggevenden.

De ontwikkeling van een professionele leercultuur vraagt ook om investeringen in een kennisinfrastructuur. Hier is voor bestuurders en schoolleiders eveneens een taak weggelegd. In organisaties met een goede kennisinfrastructuur is kennis duidelijk belegd bij actoren en in procedures: bijvoorbeeld in de vorm van beschikbare tijd, netwerken,

1 OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD.

2 Muijs, D., & Harris, A. (2003). *Teacher-leadership: Improvement through empowerment? An overview of the literature*. *Educational Management & Administration*, 31 (4), 437-448.

3 OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD.

Leiderschap voor een lerende organisatie is kennisgedreven en gespreid en biedt ruimte aan teacher-leaders

structuren voor kennisverspreiding en een kennisbenuttingsagenda. Uit onderzoek blijkt dat in dergelijke organisaties vaker wetenschappelijk onderzoek wordt toegepast in de dagelijkse praktijk.⁴

Betrokkenheid van leidinggevend is hiervoor essentieel. Duurzame onderwijsontwikkeling heeft alleen kans van slagen als de schoolleiding overtuigd is van de relevantie en bereid is er veel aandacht aan te besteden.⁵ Kennisgedreven schoolleiders en bestuurders stimuleren hun medewerkers om via kennisdeling en feedback gebruik te maken van elkaars expertise. Niet elke medewerker hoeft zelf onderzoek te doen, maar medewerkers moeten wel in staat zijn hun eigen manier van werken te onderbouwen. Leraren, onderwijsondersteunend personeel en leidinggevend bezitten allemaal verschillende expertises, waarmee anderen hun voordeel kunnen doen.

Tot slot hebben bestuurders en schoolleiders een taak in het bevorderen van samenwerking met kennisinstellingen. Leraren blijken vaker kennis te benutten wanneer er sprake is van een structurele samenwerking met een of meer kennisinstellingen.⁶ Juist omdat onderwijsprofessionals vaak tegen barrières aanlopen bij het vinden en toepassen van onderzoeksresultaten in hun eigen werkcontext, kan een partnerschap met onderzoekers aan een kennisinstelling grote meerwaarde hebben. In een dergelijk partnerschap worden onderzoeksvragen (mede) gebaseerd op een vraag uit de onderwijspraktijk, wat de kans aanzienlijk groter maakt dat de bevindingen in de praktijk worden toegepast.

3.2 Gespreid

Leiderschap ten behoeve van een lerende organisatie is naast kennisgedreven ook gespreid⁷. Gespreid leiderschap kan worden gedefinieerd als “een perspectief op leiderschap dat veronderstelt dat iedereen in de school kan leiden. Leiderschap verwerf je op basis van

4 Nijland, F., van Bruggen, J. & de Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

5 Van der Boom-Muilenburg, E., Poortman, C., de Vries, S., Schildkamp, K., & van Veen, K. (2021). *Leiderschap voor onderwijsontwikkeling: van idee naar duurzame PLG*. Uitgeverij Phronese.

6 Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). *Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge*. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63.

7 In Engelstalige publicaties wordt de term 'distributed leadership' gebruikt.

affiniteit met een vraagstuk en de expertise die je in kunt brengen om dat vraagstuk op te lossen. Niet je positie, maar een gunning (toekenning) door collega's verschaft je het recht om invloed uit te oefenen in een specifieke situatie."⁸ Met andere woorden: gespreid leiderschap wordt gegund en genomen op basis van expertise. Leiderschap wordt in dit perspectief niet opgevat als een eigenschap of handeling van een formele leider, maar als iets wat ontstaat in interacties tussen 'leiders' en 'volgers' in specifieke contexten.⁹

Daarmee gaat gespreid leiderschap verder dan het delegeren van taken en verantwoordelijkheden door schoolleiders of bestuurders. Wanneer medewerkers door een formele leider een formele rol toebedeeld krijgen, spreken we van gedeeld (formeel) leiderschap. Nemen medewerkers zelf leiderschap op zich, dan is er sprake van gespreid (non-formeel) leiderschap.¹⁰ Binnen een school die gespreid wordt geleid, zal dus zowel formeel als non-formeel leiderschap bestaan.

Voor gespreid leiderschap bestaan geen blauwdrukken: scholen kunnen zelf hun route en vorm kiezen. Formele schoolleiders/bestuurders vervullen wel een belangrijke faciliterende rol. Gespreid leiderschap gaat namelijk niet alleen om het verdelen van leiderschapstaken, maar ook – en misschien wel juist – om het positioneren en begeleiden van *teacher-leaders* (zie volgende paragraaf), het benutten van expertise, het organiseren van goede besluitvormings- en communicatieprocessen en het stimuleren van een leer- en samenwerkingscultuur.¹¹

8 VO-academie (2020). *Wisselend invloed uitoefenen. Gespreid leiderschap in het onderwijs*. Utrecht: VO-raad/VO-academie, p. 21.

9 Wassink, H., Mioch, R. & Van Veen, K. (2009). *Gespreid leiderschap in scholen*. Een dag met Jim Spillane. *Meso Magazine*, (29)168, 4-7.

10 Ros, A. (2022). *De school als lerende organisatie: Themabeschrijving voor de Kennisagenda Onderwijs*. Den Haag: NRO.

11 Ibid.

3.3 Ruimte voor teacher-leadership

Gespreid leiderschap biedt ruimte aan *teacher-leadership*¹²: ‘het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega’s, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Deze invloed overstijgt het eigen klaslokaal’¹³. Belangrijke aspecten zijn autonomie, professionele ruimte, agency en professionaliteit.¹⁴

Teacher-leadership is van groot belang voor het welslagen van onderwijsvernieuwingen. Een vernieuwing heeft immers alleen kans van slagen wanneer leraren er betekenis en urgentie aan geven. Dan komen de intenties van de vernieuwing daadwerkelijk tot uiting in de praktijk.¹⁵ Om te zorgen dat leraren een vernieuwing zien als een gezamenlijk vernieuwingstraject en niet als iets wat van bovenaf wordt opgelegd, moeten zij op zijn minst een stem krijgen in het bepalen van de doelen van het traject.¹⁶

De rol van schoolleiders en bestuurders verandert door teacher-leadership: in plaats van formele leiders die direct (*top-down*) sturing geven aan vernieuwing, zijn zij *change agents* die de condities voor vernieuwing creëren. Zij bieden ruimte aan het ontstaan en de toerusting van professionele netwerken met teacher-leaders die zelf vernieuwingsprocessen vormgeven. Daarmee geven schoolleiders en bestuurders nog steeds leiding aan vernieuwing, maar op een meer indirecte wijze.

12 De Nederlandstalige term ‘leiderschap van leraren’ is niet gangbaar in het Nederlands taalgebied. Vandaar dat in dit kader gekozen wordt voor het Engelstalige begrip.

13 Snoek, M., Hulsbos, F. en Andersen, I. (2019). *Teacher-leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam, p. 8.

14 Ibid.

15 März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing.* Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

16 Ibid.

3.4 Strategisch HRM: verbindende factor

Kennisgedreven leiderschap, gespreid leiderschap en teacher-leadership hebben allemaal een link naar het HRM-beleid van de school. In 2018 is in het geactualiseerde sectorakkoord afgesproken dat schoolbesturen hun HRM-beleid afstemmen op de onderwijskundige doelen van de organisatie, ook wat betreft professionele ontwikkeling en duurzame inzetbaarheid. Deze afstemming is een kenmerk van strategisch HRM: personeelsbeleid dat is afgestemd op de strategische doelen van de organisatie en op ontwikkelingen in de omgeving van de organisatie.¹⁷

Strategisch HRM-beleid kan alleen effectief bijdragen aan de koers, kernwaarden en opbrengsten van een professionele schoolorganisatie als die afstemming er is en als het beleid voorwaarden creëert voor een professionele leercultuur.¹⁸ Een vereiste is wel dat de strategische doelen van de organisatie voldoende concreet zijn. Dat is iets waar het in het onderwijs nogal eens aan ontbreekt.¹⁹ Een voorbeeld is dat veel scholen zich tot doel stellen ‘de talenten van leerlingen maximaal te ontplooiën’. Dat is een onvoldoende concrete doelstelling om gericht HRM-beleid op te formuleren. Het is primair de verantwoordelijkheid van schoolleiders en bestuurders om abstracte doelen specifiekere te formuleren en het strategisch HRM-beleid daarop af te stemmen.

Volgens lector Anje Ros kan het strategisch HRM-beleid “in veel scholen/besturen aan kracht winnen als hierin een focus ligt op het creëren van leerkansen voor professionals, afgestemd op de organisatiedoelen en op taakdifferentiatie en specialisatie, waarin de talenten en expertise van het team wordt benut. Een goed functiehuis, waarbij (expertise) rollen en verantwoordelijkheden zijn gedefinieerd, vormt daarvoor de basis.”²⁰

17 VO-academie (2019). *Werk maken van Strategisch HRM - Hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers*. Utrecht: VO-raad/VO-academie.

18 Ibid.

19 Leisink, P., Knies, E., Oostvogel, K. & Aalbers, J. (2016). *Strategisch HRM in het onderwijs*. *De Nieuwe Meso* (3)4, 13-18.

20 Ros, A. (2022). *De school als lerende organisatie: Themabeschrijving voor de Kennisagenda Onderwijs*. Den Haag: NRO, p. 16.

Neem kennisgedreven werken nadrukkelijker mee in de beoordeling en loopbaanontwikkeling van medewerkers

Doorgroeimogelijkheden zijn van groot belang om gespecialiseerde professionals voor de organisatie te behouden. Zonder passende taken en bijbehorend salaris, is de kans groot dat zij vertrekken.²¹ Verder kan kennisgedreven werken nadrukkelijker meegenomen worden in de beoordeling en loopbaanontwikkeling van medewerkers; denk aan het erkennen en (financieel) waarderen van onderzoekscompetenties, innovatief vermogen of teacher-leadership. Hier ligt een duidelijke taak voor de kennisgedreven schoolleider en bestuurder in de beweging naar een lerende organisatie.

21 PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, VH en VSNU (2019). *Slimme verbindingen. Naar een sterke kennisinfrastructuur voor het onderwijs.*

Interview met Marjan Rodrigues (links) en Anne Veurink



Kennisgedreven werken en leiderschap op het Alma College in Almelo

‘Maak ruimte voor gespreid leiderschap’

Met medewerkers van drie scholen één nieuwe vmbo-school ontwerpen, is een hele opgave. Kennisgedreven werken en leiderschap hebben de ontwikkeling van het Alma College in Almelo versneld, vertellen teamleider Marjan Rodrigues en voorzitter van het innovatieteam Anne Veurink.

Aan het begin van het schooljaar 2022-2023 ging in Almelo een nieuwe vmbo-school van start. Het Alma College is een samenwerkingsverband van drie vmbo-scholen van verschillende besturen: het Noordik, het Erasmus College en het Pius X College. De reden voor de samenwerking ligt in de verwachte daling van het aantal vmbo-leerlingen in de regio. “Samenwerken is de enige manier om in Almelo alle vmbo-profielen te kunnen blijven aanbieden”, zegt Marjan Rodrigues, tot voor kort teamleider onderbouw op Het Noordik en beoogd teamleider leerjaar 1 van het Alma College.¹

¹ In de periode tussen dit gesprek en het verschijnen van dit katern heeft Marjan Rodrigues een functie bij een andere organisatie aanvaard.





Ontwerpteams

In het ontwerpproces van de nieuwe school heeft kennisgedreven werken een belangrijke rol gespeeld. De basis is gelegd door een 'programma-managementteam' dat vooronderzoek heeft gedaan en sessies heeft georganiseerd waarin medewerkers konden meedenken over overkoepelende onderwerpen zoals de visie en het gebouw.

Specifieke onderwerpen – alle vakgebieden, maar ook coaching, flexuren, LOB, ICT en het rooster – zijn daarna uitgewerkt door ontwerpteams met van iedere school een medewerker met expertise op het betreffende gebied. De teams zijn aangestuurd door de beoogde teamleiders van de nieuwe school en gecoacht door een externe procesbegeleider. Veel van de dagelijkse begeleiding kwam van het innovatieteam: een overkoepelend ontwerpteam waarvan docent Nederlands Anne Veurink de voorzitter is. "Dit team is in de praktijk ook veel bezig geweest met de vraag hoe we drie schoolculturen tot één nieuwe schoolcultuur kunnen kneden", zegt zij.

.....

'Als je wilt dat iedereen met kennis en ideeën komt, moet je als teamleider even opzij stappen'

.....

Meer draagvlak

Vanaf het begin was duidelijk dat de ontwerpteams van het Alma College niet zelf het wiel zouden gaan uitvinden. Ze werden gestimuleerd om onderzoek te doen in de literatuur en te kijken wat op andere scholen werkt. "Zeker bij vakoverstijgende onderwerpen zoals het rooster en de flexuren is dat in ruime mate gebeurd", zegt Veurink. Het scheelt als er in de teams medewerkers zitten die gewend zijn kennisgedreven te werken. "Ook is het mooi als er in een groep zowel meer praktisch als meer theoretisch ingestelde mensen zitten."

De kennisgedreven aanpak heeft de ontwikkeling van het Alma College versneld. "Alle toepasbare kennis die je van buiten haalt, maakt dat je sneller kunt ontwikkelen", stelt teamleider Rodrigues. "Ik vind dat we het razendsnel hebben gedaan. In twee jaar tijd hadden we de organisatie en het onderwijs staan." De kennisgedreven aanpak heeft ook voor meer draagvlak gezorgd: "Mensen hebben gezien dat er goed is nagedacht, dat de ontwerpteams kennis uit de wetenschap en uit andere scholen hebben binnengehaald. Dat is sterker dan wanneer je alleen in je eigen kringetje rondkijkt."

Voor de ontwerpteams zelf was het prettig om door externe bronnen bevestigd te krijgen dat ze op de goede weg zijn. "We waren met iets heel groots bezig en ook al hadden we het overzicht, er kwamen steeds dingen bij", zegt Veurink. "Het was in de aanloop naar de start heel fijn om van andere scholen te horen dat we niets belangrijks over het hoofd hadden gezien, dat we de essentiële dingen hadden geregeld en dat de rest later kon."



Interview met Anne Veurink en Marjan Rodrigues

Kennisrotonde

Over het onderwerp van Veurinks 'eigen' innovatieteam, de integratie van schoolculturen, bleek weinig bruikbare kennis te vinden. "In wetenschappelijk onderzoek staan wel adviezen, maar die zijn breed en moeilijk te vertalen in stappen die op korte termijn verschil maken. Er is geen afvinklijstje: doe dit en dat en de verbondenheid gaat groeien." Via het innovatietraject van Voortgezet Leren van de VO-raad kwam het innovatieteam wel in contact met drie scholen in Drenthe, Overijssel en Zeeland die ook met de samensmelting van culturen te maken hebben gehad. "Dat was fijn: zij hadden tips, aan hen konden we alles vragen", zegt Veurink.

Om hun voorstellen toch wetenschappelijk te kunnen onderbouwen, besloten de leden van het innovatieteam een vraag uit te zetten bij de Kennisrotonde, het online loket voor de beantwoording van kennisvragen over onderwijs van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. "Twee experts, een op het gebied van organisatiecultuur en een op het gebied van identiteit, hebben zich erin verdiept", vertelt Veurink. "Hun antwoord was dat uit de literatuur vooral blijkt dat integratie van schoolculturen vraagt om een goede voorbereiding, geleidelijke stappen en een lange adem. Dat het belangrijk is om recht te doen aan cultuurverschillen uit het verleden door functionele oude tradities te behouden. En dat je aan een nieuwe cultuur kunt bouwen door nieuwe tradities te introduceren en samen te werken rond een nieuw onderwijsconcept of thema: in feite wat wij met de ontwerpteams doen. Echt nieuwe informatie zat er niet bij, maar we zijn toch blij dat we de vraag aan de Kennisrotonde hebben gesteld. Het is goed om te weten dat we geen relevante literatuur over het hoofd hebben gezien en dat we met onze aanpak op de goede weg zijn."

'Collega's gaan de mensen in een ontwerpteam beschouwen als experts'

De waarom-vraag stellen

Wat het ontwerpproces van het Alma College verder heeft versneld, was dat kon worden voortgebouwd op eerder onderzoek. "We hebben geprobeerd het beste van de drie scholen te combineren", zegt Veurink. Het Erasmus had bijvoorbeeld al onderzoek gedaan naar effectieve loopbaanbegeleiding, het Pius naar profieloverstijgende keuzevakken in de bovenbouw en Het Noordik naar het werken met coachuren en driehoeksgesprekken (de dialoog). Ook dergelijke succesvolle praktijken konden alleen mét onderbouwing worden meegenomen in de voorstellen voor de nieuwe school. De externe procesbegeleider bewaakte dat: hij keek of alle ontwerpteams voldoende onderzoek deden en liet hen regelmatig hun bevindingen aan elkaar presenteren.

De waarom-vraag kwam steeds terug, zegt Rodrigues: "Wij hadden op Het Noordik bijvoorbeeld een grote onderwijsvernieuwing achter de rug, die na diverse evaluaties eindelijk liep zoals we wilden. Maar onze bewering dat elementen daarvan ook goed zouden zijn voor de leerlingen van het Alma College, moesten we wel verantwoorden. Dan moet je ineens de kennis van toen weer terughalen: wat was ook weer uit onderzoek gebleken, wat zeiden leerlingen en ouders.... Dat is goed, het zet je op scherp."

Loslaten

Als beoogd teamleider van het Alma College gaf Marjan Rodrigues leiding aan een deel van het ontwikkelproces. Zij vindt dat kennisgedreven werken het best gedijt bij gespreid leiderschap. "In een proces als het onze vind ik bijvoorbeeld dat de voorzitter van een ontwerpteam iemand moet zijn die expertise heeft op het onderwerp, iemand die daar in het dagelijks werk mee bezig is. Als teamleider ben je dat over het algemeen niet. Aan de start ben je er als teamleider nadrukkelijk bij: welke ontwerpteams komen er, wat worden de kaders? Dat is ook het moment waarop je vastlegt: we gaan



Interview met Anne Veurink en Marjan Rodrigues

kennisgedreven werken, aan de hand van onderzoek en andere bronnen. Maar daarna is het aan de teams. Als je wilt dat iedereen aan het werk gaat en met kennis en ideeën komt, ook mensen die van nature terughoudend zijn, dan moet je als teamleider even opzij stappen. En ja, dan gaan de voorstellen van een team soms een iets andere kant op dan je denkt. Het is de kunst om dat los te laten. Het hoeft niet per se precies zoals jij het zou bedenken, als de voorstellen maar goed onderbouwd zijn en binnen de kaders blijven.”

Helikopterview houden

Het voordeel van gespreid leiderschap bij kennisgedreven werken is dat er een voorhoede van deskundigen ontstaat, zegt Veurink. “Je ziet dat collega’s de mensen in een ontwerpteam gaan beschouwen als experts op dat gebied. Er ontstaat vertrouwen: ‘als zij iets adviseren, dan klopt het, dan is het niet zomaar uit de lucht komen vallen’.”

Wel is het voor leidinggevenden belangrijk om goed contact te houden met de mensen die op kennisgebied leidende rollen vervullen. Zo was Rodrigues als teamleider veel in gesprek met de voorzitters van de ontwerpteams. “Sommige voorzitters zijn heel sterk”, zegt zij, “bij andere moet je als teamleider wat meer sturen. Duidelijk uitstralen dat je een kennisgedreven aanpak verwacht, en komt die er niet, dan zelf suggesties aandragen: ‘op die school hebben ze dit gedaan, in de literatuur zie je dat en dat zou ook goed kunnen werken.’ Samenvattend komt het erop neer dat je als teamleider niet vooraan gaat lopen, dat je aan de zijlijn durft te gaan staan en dat je tegelijkertijd vanaf de zijlijn een helikopterview houdt.”

Handboek maken

Kennisgedreven werken stopt niet als de ontwikkeling, of in dit geval: de school, er eenmaal staat. Daarom is het een goed idee om opgedane kennis zorgvuldig vast te leggen, zeggen Rodrigues en Veurink, bijvoorbeeld in een handboek. Bij het eerdergenoemde innovatietraject op het Noordik zijn daar goede ervaringen mee opgedaan. Helemaal aan het eind van het traject heeft Veurink, die destijds ook voorzitter van het innovatieteam was, de opbrengsten van alle ontwikkelgroepen gebundeld met behulp van een vast format, inclusief onderbouwing en bronnen. Een aanrader, zegt Rodrigues: "Als je met een onderwerp verder wilt, hoef je niet te zoeken, je pakt gewoon het handboek erbij. Ook voor nieuwe collega's is dat een uitkomst."



WERKEN AAN EEN LERENDE CULTUUR



Hoofdstuk 4

Aan de slag

Voor de ontwikkeling van een professionele leercultuur is kennisgedreven leiderschap van groot belang, zo is in dit katern gebleken. Schoolleiders en bestuurders zetten de toon en scheppen de voorwaarden waaronder medewerkers kennisgedreven kunnen werken. De praktijkverhalen in dit katern laten zien dat dit kennisgedreven leiderschap heel verschillende vormen kan aannemen. Wat zijn de beste handvatten voor schoolleiders en bestuurders die aan de slag gaan?

De praktijkverhalen die verspreid door deze publicatie zijn opgenomen, maken duidelijk dat er in het voortgezet onderwijs veel activiteiten plaatsvinden die op grond van de voorgaande hoofdstukken als uitingen van kennisgedreven werken te duiden zijn.

Op het Alfrink College in Deurne maken groepen leraren gebruik van literatuur en succesvolle interventies van andere scholen om oplossingen voor praktijkvraagstukken te vinden. Het Ichthus Lyceum in Driehuis gebruikt vooral eigen onderzoeksresultaten voor verbeterinterventies gericht op diepgaand leren in de klas. Het Canisius College in Nijmegen heeft een ‘datacoach’ en koppelt een onderzoekende houding bij medewerkers uitdrukkelijk aan de onderzoekende houding die bij leerlingen gestimuleerd wordt. En het Alma College in Almelo is vormgegeven door ontwerpteams van leraren die het beste uit de onderzoekspraktijk van drie bestaande scholen combineren.

De variatie in deze initiatieven is groot, zowel qua inhoud als qua aanpak. In alle gevallen gaat het echter om interventies op onderwijskundige vraagstukken die, via een intensivering van kennisgedreven werken, van invloed zijn op de cultuur op de betrokken scholen. De geïnterviewden geven aan dat er in toenemende mate sprake is van een professionele leercultuur waarin elkaar aanspreken, scherp houden en van feedback voorzien de standaard wordt.

Verschillende bronnen

In de praktijkvoorbeelden zien we bovendien dat er verschillende bronnen gebruikt worden bij kennisgedreven werken. Vaak gaan teams op zoek naar wat er in de literatuur bekend is over een onderwijskundig vraagstuk. Soms voeren ze in de eigen school onderzoek uit naar de oorzaken en mogelijke oplossingen van het vraagstuk: hetzij via enquêtes, hetzij via klankbordgroepen en/of data-analyses. Of ze bezoeken andere scholen om te leren van praktijkervaringen. In een aantal gevallen wordt samengewerkt met een onderzoeker of kennismakelaar: iemand die vanuit een expertrol in de benodigde kennis of onderzoekscompetenties kan voorzien of die de school in contact brengt met (netwerken van) andere scholen die al verder zijn met het vraagstuk in kwestie:

“Dat leer je het beste door te praten met mensen die ervaring hebben.
Die [...] geven aan welke dingen heel goed zijn gegaan, maar ook

waar ze tegenaan zijn gelopen. We hebben met drie scholen gesproken en overal haal je de goede dingen uit. Maar je krijgt ook elke keer te horen: pas hiervoor op. Dus wij kunnen echt voorkomen dat we in bepaalde valkuilen stappen omdat we daarvoor gewaarschuwd zijn. Dat maakt [een kennisgedreven aanpak] gewoon heel sterk. Alles wat je van buiten haalt, alles wat eigenlijk al gedaan is, alle kennis die overal is en die je kunt toepassen; dat alles samen maakt dat je veel sneller kunt ontwikkelen.”¹

Professionele leergemeenschappen

In de meeste praktijkvoorbeelden is te zien dat een (vorm van) professionele leergemeenschap (PLG) wordt ingezet om een vraagstuk nader te onderzoeken. In dergelijke collegiale leergemeenschappen staan collectieve reflectie op en verbetering van het werk in de klas en in de school centraal. In een PLG is sprake van het permanent samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leraren en schoolleiding, met als doel het onderwijs te verbeteren.²

“[Deze docenten] hebben als eerste een soort professionele leergemeenschap gevormd en zijn aan de slag gegaan. [...] Zij lopen dan tegen problemen aan en gaan met elkaar in beraad: luister, hoe doen we het nu, wat zijn de problemen, hoe zouden we dat eventueel aan kunnen passen? Ze verdiepen zich in literatuur en in onderzoek of kijken naar andere scholen met dezelfde problemen die deze misschien op een succesvolle manier hebben getackeld. Die oplossingen zetten ze dan weer uit.”

1 Citaten in dit hoofdstuk zijn afkomstig uit de transcripties van interviews met het Alfrink College in Deurne, Ichthus Lyceum in Driehuis, Canisius College in Nijmegen en Alma College in Almelo in het kader van het katern Kennisgedreven Leiderschap van de VO-academie, mei/juni 2022.

2 Verbiest, E. (2003). *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen*. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & C. van Vilsteren (red.). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. Deventer: Kluwer, pp. 1-24.

Het principe achter PLG's past goed bij de uitgangspunten van een lerende organisatie: medewerkers werken samen aan het oplossen van een onderwijskundig vraagstuk, terwijl ze tegelijkertijd hun onderzoeksvaardigheden versterken.

Kennisgedreven leiderschap in de praktijk

Wat betreft kennisgedreven leiderschap tonen de praktijkverhalen een meervoudig beeld. Enkele geïnterviewden zijn heel bewust bezig met het uitdragen van kennisgedreven leiderschap, zowel door dit zelf voor te leven als door collega's te stimuleren om meer kennisgedreven te werken. In andere praktijkvoorbeelden lijken vergelijkbare effecten waarneembaar zonder dat de geïnterviewden zich (volledig) bewust zijn van hun rol. Dit komt mede doordat niet alle schoolleiders op de hoogte zijn van de uitgangspunten van kennisgedreven leiderschap, waardoor ze als het ware onbewust bekwaam kennisgedreven leiderschap tonen. Worden deze schoolleiders in de interviews uitgenodigd dieper na te denken over de invulling van hun kennisgedreven leiderschap, dan geven zij niet zelden aan dat er nog ruimte is voor groei in deze rol. In alle gevallen voelen zij zich verantwoordelijk voor het stimuleren en verduurzamen van een kennisgedreven manier van werken in de organisatie.

Voorbeeldgedrag tonen

Alle geïnterviewden erkennen dat het belangrijk is dat zij kennisgedreven werken voorleven. Als je docenten vraagt om vraagstukken op een kennisgedreven manier aan te vliegen, moet je dit zelf ook doen:

“Je kunt niet denken: ik geef die personen de verantwoordelijkheid en ik ga lekker met iets anders bezig. Je moet wel de helikopterview houden. Dat is bij sommige teams echt nodig. Als je kennisgedreven wilt werken, als je de kennis op welke manier dan ook wilt binnenhalen en daarop wilt voortborduren, dan moet je dat zichtbaar uitstralen. En het niet een ander laten doen.”

Op de hoogte blijven

‘Voorleven’ betekent ook op de hoogte zijn van recent onderwijskundig onderzoek en onderwijskundige ontwikkelingen op andere scholen. En in staat zijn dit onderzoek en deze casuïstiek te vertalen naar de eigen schoolpraktijk:

“Literatuur kun je vinden en lezen, maar je moet ook kijken: is dit wel van toepassing op ons? Dat vind ik altijd interessant. Wij vormen met onze school een ander soort samenlevinkje dan een andere school. Wat betekenen die uitkomsten voor ons?”

Vragen stellen

Ook continu vragen stellen komt in alle praktijkvoorbeelden terug.

Zowel vragen aan collega’s:

“Waar het eigenlijk om gaat, is dat mensen beseffen: hé, er wordt me eindelijk iets gevraagd. Het moet niet opgelegd worden. [...] Je wilt vooral dat er energie ontstaat en niet dat je die doodslaait door als schoolleiding met een plan te komen. Dat is de basis van dat hele kennisgedreven werken: dat je met elkaar leert en met elkaar onderzoekt en dat je dan samen tot conclusies komt waar je mee aan de slag gaat. Die energie moet je er voortdurend in houden. Maar het vraagt heel veel tijd en geduld, op je handen zitten en veel vragen stellen.”

...als vragen aan zichzelf:

“Dat betekent dat ik zelf continu de vraag moet blijven stellen of wat we doen het juiste is. [...] Ik moet de juiste partijen spreken om aan de kennis te komen om antwoord te geven op die vraag en daarvoor heb ik meerdere middelen. En vervolgens, als ik weet hoe dat antwoord eruitziet, dan deel ik dat met de mensen die het zouden moeten uitvoeren of daar iets mee moeten doen. Zo zou ik mijn leiderschap daarin omschrijven.”

...en vragen aan leerlingen en ouders:

“Blijf in gesprek met je ouders en je leerlingen, want daar gaat het uiteindelijk om. Vooral die kinderen. [...] Praat niet alleen met ze over een onderwerp, maar stel ook echt de vraag wat ze nodig hebben en waarom ze dat nodig hebben.”

Het is belangrijk om te starten vanuit een heldere visie en doel- of resultaatbepaling, want:

“Als je kennisgedreven gaat werken zonder duidelijke visie en ambities [...] komt er heel veel op je pad. Dan is alles leuk en interessant en dat zorgt voor veel werkdruk in het onderwijs.”

De geïnterviewde leiders zien zichzelf als procesbewakers die initiëren, aanjagen, monitoren en zorgen voor een cyclisch karakter. Kortom, degenen die ervoor zorgen “dat het gebeurt”. Volgens een van de geïnterviewde schoolleiders “komt de inhoud er wel, als het proces maar goed loopt”.

Vertrouwen geven

Naast het uitdragen en bewaken van een visie vinden de geïnterviewde schoolleiders ook vertrouwen geven aan medewerkers een essentieel onderdeel van kennisgedreven leiderschap. Zoals een van hen verwoordt:

“In die PLG’s, daar zitten experts. Dat zijn mensen die zich verdiept hebben in een bepaald onderwerp. Die weten daar meer van dan jij, die moet je het podium geven, en het vertrouwen. Die hebben een autoriteit op dat gebied, die zijn deskundig op dat gebied, die zijn leading op dat onderwerp. Zij kunnen daar binnen het team de communicatie over verzorgen.”

Ruimte bieden

Dit is een mooi voorbeeld van teacher-leadership, waarin de formele leider als change agent de condities voor de vernieuwing creëert:

“Mensen maken zichzelf verantwoordelijk voor de oplossing van een probleem en dat is heel mooi om te zien. Men gaat dus met elkaar in gesprek en we hebben hier bepaalde docenten met een expertise rondlopen die de processen een beetje aansturen. [...] Wij hebben docenten die heel veel van feedback afweten, we hebben docenten die heel veel van didactiek afweten, een aantal docenten is expert in gedragsregulering. Ja, en die docenten worden dan ook [door collega's] opgezocht. Dus men zoekt steun en advies bij elkaar. Dat is gewoon supermooi om te zien.”

Door ruimte te geven aan teacher-leaders, geeft de formele leider nog steeds leiding aan vernieuwing, maar op indirecte wijze; onder meer door ervoor te zorgen dat de juiste experts op de juiste plek zitten. Vervolgens blijft het de verantwoordelijkheid van de (formele) schoolleiders om de opbrengsten van PLG's te vertalen in beleid en toe te zien op de 'wisselwerking' tussen het delen van verantwoordelijkheid en het afleggen van verantwoording.

Facilitering in de praktijk

Tot slot wordt in de interviews het belang van het faciliteren van kennisgedreven werken vaak genoemd. Zeker wanneer kennisgedreven werken nog niet in de genen van een school verankerd is, kost het tijd om op deze manier te gaan werken. Zowel bij het omarmen als het uitvoeren van deze (gedeeltelijk) nieuwe werkwijze helpt het als collega's ten minste in tijd gefaciliteerd worden. Ook gerichte scholing en het actief delen van kennis dragen volgens de geïnterviewden bij aan de ontwikkeling van een (meer) kennisgedreven schoolcultuur. Daarnaast geven enkelen het advies om niet alleen nieuwe dingen te starten, maar ook oude dingen los te laten:

“Door te kijken wat echt werkt in plaats van te handelen vanuit aannames over wat werkt, kom je overbodige handelingen op het spoor. Je ontdekt waar je minder kunt doen en wat er juist meer moet gebeuren.”

Zelf verwachten de geïnterviewden een dergelijke facilitering, inclusief professionele ruimte, van hun bestuurders:

“Uiteindelijk gaat het erom dat je als schoolleiding de ruimte krijgt. Dat een bestuur die ruimte ook echt geeft en respecteert dat zo’n proces weleens tijd nodig kan hebben. Dus niet meteen resultaten wil zien. [... Je wilt] een bestuurder die zich onderzoekend opstelt en ook aan jou vragen stelt waardoor je – als je in de auto naar huis rijdt – denkt: ‘goh, ja, daar moet ik nog eens even goed over nadenken en op kauwen. Ik ga toch eens even iemand bellen’ of ‘ik ga hier toch eens wat over opzoeken.’ Dat zorgt ervoor dat er ook bij jou als directeur de agency, het eigenaarschap ontstaat om lastige problemen aan te vliegen.”

Handvatten voor schoolleiders en bestuurders

Veel van wat de geïnterviewden vertellen over hun kennisgedreven praktijken en leiderschap, vertoont overeenkomsten met de uitgangspunten van een school als lerende organisatie zoals toegelicht in het eerste hoofdstuk. Zo benadrukken zij onder meer dat het van belang is om een heldere visie op schoolontwikkeling te hebben, leerlingen te betrekken bij (het oplossen van) vraagstukken in de school, professionele ruimte te geven aan collega’s, gespreid leiderschap uit te dragen, samenwerking met kennisinstellingen of kennismakelaars te initiëren, feedback te geven en ontvangen, kennis te delen met zowel de eigen school als andere scholen en medewerkers ruimte te bieden om projecten te leiden en daarbij af en toe ook te falen.

Zo geef je het goede voorbeeld

Wat zijn op basis van dit alles dan de beste handvatten voor schoolleiders en bestuurders die aan de slag willen met het versterken van de kennisgedreven cultuur in hun organisatie? Om te beginnen is het van belang om te starten vanuit een heldere visie op onderwijsontwikkeling. Vervolgens is het van belang om je bewust te zijn van je voorbeeldfunctie, het eerste aspect van kennisgedreven leiderschap. In een leidraad voor het primair onderwijs³ worden hiervoor suggesties gedaan die ook door de geïnterviewden in dit katern worden genoemd:

- Geef het goede voorbeeld door expliciet je aannames te onderzoeken, standpunten te onderbouwen, je eigen oordeel uit te stellen en literatuur en gegevens te gebruiken.
- Hanteer voor jezelf hoge kwaliteitsnormen.
- Stel kritische vragen.
- Vraag door.
- Geef en vraag (ook kritische) feedback.
- Verwijs naar feitelijke informatie.
- Trek aannames in twijfel, bijvoorbeeld over de oorzaak van verschijnselen die je waarneemt.
- Bespreek en/of controleer aannames.
- Verdiep je in een vraagstuk en ga door totdat je het antwoord hebt.
- Evalueer kritisch je eigen ervaringen (en die van het team).

Zo stimuleer en faciliteer je kennisgedreven werken bij anderen

Het tweede aspect van kennisgedreven leiderschap is minstens zo belangrijk: het stimuleren van kennisgedreven werken in de organisatie. Ook hiervoor biedt onderzoek⁴ tal van aanknopingspunten die in de praktijkvoorbeelden worden bevestigd. Wil je in de hele school een professionele leercultuur realiseren, houd dan het volgende in gedachten:

3 Ros, A., Amels, J., Stallaert, M., Stolpe, Y. van de & Volman, M. (2022). *Leidraad werken aan onderwijsverbetering. Evidence-informed naar een lerende organisatie in het primair onderwijs. Weten wat werkt en waarom*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

4 Ibid.

- Vertrek vanuit het verbeteren van het onderwijs en de leerprocessen van leerlingen.
- Reflecteer op wat goed gaat en wat nog beter kan en zoek naar oorzaken en verklaringen.
- Stimuleer reflectie door vragen te stellen die collega's aan het denken zetten over hun onderwijs.
- Stel kritische vragen over aannames en opvattingen. Verwacht van collega's dat ze hun standpunten onderbouwen.
- Laat zien dat je een onderzoekende houding waardeert door collega's te steunen die deze houding laten zien en door hen positie te geven.
- Neem kritische geluiden uit het team en van ouders serieus. Zie de geluiden als feedback.
- Moedig collega's aan om gezamenlijk het onderwijs te verbeteren door literatuur te gebruiken en eigen onderzoeksgegevens te verzamelen en in te brengen.

Aan de slag!

Lerende leerlingen verdienen een lerende school. Op het gebied van kennisgedreven werken – een niet weg te denken aspect van de professionele schoolorganisatie – hebben besturen en scholen in het voortgezet onderwijs nog een stap te zetten. Zowel de onderzoeksuitkomsten als de praktijkvoorbeelden in dit katern laten zien dat dit geen onhaalbare kaart is. Voor iedere school geldt dat kennisgedreven werken een kwestie is van 'practice what you preach'. Aan schoolleiders en bestuurders om daar de komende jaren een stevige impuls aan te geven.



LITERATUURLIJST

- Andriessen, D. (2014). *Praktische relevant én methodologisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Boselie, Noordegraaf en Knies (2017). *Professionele Schoolorganisaties: Werken Aan Goed Bestuurde Leerculturen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- L.A.H. de (2018). *De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen*. Onderzoeksrapport.
- Discussiestuk Toekomst van ons onderwijs. Pleidooi voor groot onderhoud aan het Nederlandse onderwijssysteem (2020).
- Galan Groep (2021). *Omwille van goed onderwijs. Verkenning scenario's kennisinfrastructuur*.
- Kools, M. (2020). *Schools as learning organisations. The concept, its measurement and HR outcomes*. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam.
- Leisink, P., Knies, E., Oostvogel, K. & Aalbers, J. (2016). *Strategisch HRM in het onderwijs*. De Nieuwe Meso (3)4, 13-18.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). *Teacher-leadership: Improvement through empowerment? An overview of the literature*. Educational Management & Administration, 31(4), 437-448.
- Neeleman, A. (2019). *School autonomy in practice. School intervention decision-making by Dutch secondary school leaders*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

Nijland, F., Bruggen, J. van & Laat, M. de (2017). *Kennisbenutting in het Onderwijs*. Een literatuurstudie. 's-Hertogenbosch: ECBO.

OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD.

PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, VH & VSNU (2019). *Slimme verbindingen. Naar een sterke kennisinfrastructuur voor het onderwijs*.

Ros, A. (2015). *Schoolontwikkeling door praktijkonderzoek*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.

Ros, A. & Bergh, L. van der (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Den Haag: NRO; Sligte, H.W., Admiraal, W.F., Schenke, W. Emmelot, Y.E. & Jong,

Ros, A. (2022). *De school als lerende organisatie: Themabeschrijving voor de Kennisagenda Onderwijs*. Den Haag: NRO.

Ros, A., Amels, J., Stallaert, M., Stolpe, Y. van de & Volman, M. (2022). *Leidraad werken aan onderwijsverbetering. Evidence-informed naar een lerende organisatie in het primair onderwijs. Weten wat werkt en waarom*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Senge, P. et al. (2012). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. Crown Business.

Silins, H., Zarins S., & Mulford, B. (2002). "What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is it a useful concept to apply to schools?". *International Education Journal*, Vol. 3/1, pp. 24-32.

Snoek, M., Hulsbos, F. en Andersen, I. (2019). *Teacher-leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam, p. 8.

SRVO (2020). *Beroepsstandaard schoolleiders VO*.

Transcripties van interviews met het Alfrink College in Deurne, Ichthus Lyceum in Driehuis, Canisius College in Nijmegen en Alma College in Almelo in het kader van het katern Kennisgedreven Leiderschap van de VO-academie, mei/juni 2022.

Van der Boom-Muilenburg, E., Poortman, C., de Vries, S., Schildkamp, K., & van Veen, K. (2021). *Leiderschap voor onderwijsontwikkeling: van idee naar duurzame PLG*. Uitgeverij Phronese.

Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). *Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge*. International Journal of Educational Research, 90, 50-63.

Vanlommel, K. (2021). *Organiseren van complexe verandering in onderwijs. Openbare les*. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren, Lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs.

Verbiest, E. (2003). *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen*. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & C. van Vilsteren (red.). Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas. Deventer: Kluwer, pp. 1-24.

VO-academie (2019). *Werk maken van Strategisch HRM - Hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers*. Utrecht: VO-raad/VO-academie.

VO-academie (2020). *Wisselend invloed uitoefenen. Gespreid leiderschap in het onderwijs*. Utrecht: VO-raad/VO-academie, p. 21.

VO-raad (2020). *Koersnotitie innovatie & onderzoek. Een lerende sector – kennisgedreven werken aan onderwijsontwikkeling*.

VO-raad (2021). *Op onderzoek uit. Drie scholen op weg naar meer kennisgedreven werken.*

Wassink, H., Mioch, R. & Van Veen, K. (2009). *Gespreid leiderschap in scholen. Een dag met Jim Spillane.* Meso Magazine, (29)168, 4-7.

Watkins, K. & Marsick, V. (1999). "Sculpting the learning community: New forms of working and organizing", NASSP Bulletin. Vol. 83/604, pp. 78-87.

COLOFON

Deze publicatie is een uitgave van de VO-academie,
onderdeel van de VO-raad.

Inhoud

Annemarie Neeleman (Annemarie Neeleman Onderzoek &
Advies) en Suzanne Visser (Perspect, Baarn).

Interviews en tekstredactie

Suzanne Visser (Perspect, Baarn)

Met dank aan Misha Berlijn (Alfrink College in Deurne),
Alexander Volmer (Ichthus Lyceum in Driehuis), Sjoerd de Wit
(Canisius College in Nijmegen) en Anne Veurink en Marjan
Rodrigues (Alma College in Almelo). Ook dank aan Tom
Hogervorst, Eefke Meijer, Stefanie van Nes en Leonie Schouten.

Fotografie

Dirk Kreijkamp (interviews), Shutterstock (overig)

Ontwerp

OSAGE / Interactie en identiteit, Utrecht

Druk

Berg Drukkerij, Amersfoort

Utrecht, 2022

VO-RAAD

Postbus 8282 / 3503 RG Utrecht

T 030 232 48 00

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

