



Onderwijsinnovatie binnen praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek
Expeditie durven delen doen I

Overkoepelend onderzoek

EINDRAPPORT

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van VO-Raad Nederland

Annelies Debever, Ruben Hermans, Emmelien Merchie, Ruben Vanderlinde,
Johan van Braak

Onderzoeksgroep Innovatie in het Leerplichtonderwijs

Vakgroep Onderwijskunde

Universiteit Gent

December 2010

Colofon

© 2010 Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent

Auteurs: Annelies Debever, Ruben Hermans, Emmelien Merchie,

Ruben Vanderlinde Johan van Braak

Begeleiding: Ruben Vanderlinde en Johan van Braak

Coördinatie: Johan van Braak

Dit onderzoek werd gefinancierd door de Stichting VO-project.

Voorwoord

Dit rapport bundelt de onderzoeksresultaten van het overkoepelend onderzoek naar de werking van *Expeditie durven delen doen*.

In 2009 werd in opdracht van de VO-raad een overkoepelend vragenlijstonderzoek gestart waarvan de resultaten zijn gerapporteerd in het eindrapport van Debever, Hermans, Vanderlinde en van Braak (2009). Na overleg met de verantwoordelijken van de VO-raad aan het einde van dit onderzoeksproject werd de beslissing genomen deze kwantitatieve studie in 2010 nogmaals uit te voeren met het oog op het registreren van een mogelijke evolutie in opvattingen en de kwantitatieve studie bovendien uit te breiden met een kwalitatief luik. De resultaten hiervan vindt u terug in dit rapport, samen met de resultaten van de studie uit 2009.

Dit onderzoek kon worden uitgevoerd dankzij de bereidwillige medewerking van de projectorganisatie van de VO-raad, alle projectleiders, schoolleiders, docenten en onderzoekers betrokken bij de Expeditiescholen, de experts die de onderzoeksinstrumenten hebben voorzien van constructieve commentaren en alle Vlaamse en Nederlandse docenten en onderzoekers die de tijd hebben vrijgemaakt om de online vragenlijst in te vullen.

Ten slotte willen we nog onze oprechte dank uitdrukken aan de vier scholen waar wij het case-study onderzoek konden uitvoeren, namelijk het Montaigne Lyceum, het Da Vinci College, Nieuw Zuid en het Amadeus Lyceum. Hun medewerking is essentieel geweest voor het welslagen van dit onderzoek. Speciale dank gaat eveneens uit naar de onderzoekers die verantwoordelijk waren voor het onderzoek in de vier scholen om hun ervaringen met ons te delen.

We hopen dat de resultaten uit dit overkoepelend onderzoek hun weg zullen vinden naar het bredere onderwijsveld en andere scholen kunnen inspireren bij het innoveren en het begeleiden van hun schoolspecifieke innovaties door praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

Gent, 16 december 2010

Inhoudstafel

Voorwoord	iii
Inhoudstafel	iv
Hoofdstuk I Context van het onderzoek	1
1 Inleiding	1
2 Expeditie durven delen doen	1
3 De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk	3
4 Onderzoeksvragen	5
4.1 Situering	5
4.2 Samengevat	7
Hoofdstuk II Referentiekader	8
5 Opvattingen over onderzoek en onderwijsinnovaties	8
5.1 Inleiding	8
5.2 Onderwijsinnovatie en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovatie	9
5.3 Opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers, docenten en schoolleiders bij onderzoek naar innovaties	11
5.4 Ontwikkelen en verspreiden van kennis over onderwijsinnovaties	12
5.5 Finaliteit van onderwijsonderzoek	15
6 Referentiekader evaluatie Expeditie durven delen doen	18
6.1 Inleiding	18
6.2 Sluiten de schoolspecifieke innovatieprojecten aan bij de uitgangspunten van de opzet van <i>Expeditie durven delen doen</i> ?	19
6.3 Leidt het Expeditieproject tot de gewenste opbrengsten?	20
6.4 Wat is de tevredenheid over de innovatiecondities van <i>Expeditie durven delen doen</i> ?	21
6.5 Wat is de tevredenheid over de projectorganisatie van het Innovatieproject van de VO-raad?	23
6.6 In welke mate is het Expeditieproject bekend voor niet-betrokken docenten in de Expeditieschool?	24
6.7 Wat is de tevredenheid over het globale verloop van de Expeditie?	24
6.8 Hoe verloopt een bottom-up onderwijsinnovatie concreet wanneer scholen samen met onderzoekers werken aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en welke zijn daarbij positieve en negatieve effecten?	24
6.9 Hoe verloopt de samenwerking tussen onderzoekers en practici en welke condities bevorderen of belemmeren deze samenwerking?	26
6.10 Welke rol vervult de projectorganisatie bij het realiseren van onderwijsinnovaties en bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek?	27
Hoofdstuk III Onderzoeksdesign	28
1 Vragenlijstonderzoek evaluatie <i>Expeditie durven delen doen</i> en meten van opvattingen over onderzoek en onderwijsinnovatie	28
1.1 Onderzoeksmethode	28
1.2 Vragenlijstconstructie	30
1.3 Populatie en dataverzameling	31
1.4 Respons	34
1.5 Beschrijving van de steekproef	36

1.6	Schaalconstructie.....	40
2	Meervoudige gevalsstudie en focusgesprekken evaluatie <i>Expeditie durven delen doen</i>	41
2.1	Meervoudige gevalsstudie.....	41
2.2	Focusgesprekken en World Café-methode.....	45
Hoofdstuk IV. Resultaten vragenlijstonderzoek.....		49
1	Algemene opvattingen over onderzoek en innovatie.....	49
1.1	Opvattingen over onderwijsinnovatie en rol onderwijsonderzoek.....	49
1.2	Opvattingen ten aanzien van de samenwerking tussen onderzoekers en praktici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties.....	52
1.3	Opvattingen van praktici en onderzoekers ten aanzien van kennisontwikkeling en –verspreiding.....	55
1.4	Opvattingen ten aanzien van de finaliteit van onderwijsonderzoek.....	57
1.5	Evolutie van opvattingen over onderzoek en innovatie van praktici en onderzoekers die deelnamen aan de <i>Expeditie</i> over de tijd heen.....	60
1.6	Conclusie.....	62
2	Resultaten evaluatie van de <i>Expeditie</i>	64
2.1	Aansluiting van de innovatieprojecten bij de uitgangspunten van de <i>Expeditie</i>	64
2.2	Opbrengsten van de <i>Expeditie</i>	67
2.3	Tevredenheid over de innovatiecondities van het <i>Expeditie</i> project.....	71
2.4	Tevredenheid over de projectorganisatie.....	73
2.5	Bekendheid <i>Expeditie</i> project bij niet-betrokken docenten in de <i>Expeditieschool</i>	76
2.6	Tevredenheid over het globale verloop van de <i>Expeditie</i>	78
2.7	Evolutie van projectspecifieke percepties van praktici en onderzoekers die deelnamen aan de <i>Expeditie</i> over de tijd heen.....	79
2.8	Conclusie.....	82
3	Welke factoren hangen samen met de waargenomen opbrengsten van de <i>Expeditie</i> ?.....	84
3.1	Situering van de onderzoeksvraag.....	84
3.2	Resultaten van de regressie-analyse.....	85
3.3	Conclusie.....	88
Hoofdstuk V Resultaten kwalitatief onderzoek.....		89
1	Inleiding.....	89
2	Portret Amadeus Lyceum.....	89
2.1	Context.....	89
2.2	De innovatie en het onderzoek in het Amadeus Lyceum.....	90
2.3	De <i>Expeditie</i> in het Amadeus Lyceum in beeld.....	91
2.4	Innovatiecondities.....	95
2.5	Onderzoek van innovatieprocessen in het Amadeus Lyceum.....	96
2.6	Samenwerking tussen onderzoekers en de school.....	97
2.7	Opbrengsten.....	99
2.8	Kennis delen en kennisverspreiding.....	100
2.9	Rol van de landelijke projectorganisatie.....	101
2.10	Conclusie.....	101
3	Portret Nieuw Zuid.....	102
3.1	Context.....	102

3.2	De innovatie en het onderzoek in het Nieuw-Zuid.....	102
3.3	De Expeditie in Nieuw Zuid in beeld.....	106
3.4	Innovatiecondities.....	110
3.5	Onderzoek van innovatieprocessen in Nieuw Zuid	111
3.6	Samenwerking tussen onderzoekers en de school	112
3.7	Opbrengsten	113
3.8	Kennis delen en kennisverspreiding.....	115
3.9	Rol van de landelijke projectorganisatie	116
3.10	Conclusie.....	117
4	Portret Montaigne Lyceum	118
4.1	Context.....	118
4.2	De innovatie en het onderzoek in het Montaigne Lyceum.....	118
4.3	De Expeditie in het Montaigne Lyceum in beeld	122
4.4	Innovatiecondities.....	125
4.5	Onderzoek van innovatieprocessen in het Montaigne Lyceum	126
4.6	Samenwerking tussen onderzoekers en de school	127
4.7	Opbrengsten	128
4.8	Kennis delen en kennisverspreiding.....	129
4.9	Rol van de landelijke projectorganisatie	130
4.10	Conclusie.....	130
5	Portret Da Vinci College.....	131
5.1	Context.....	131
5.2	De innovatie en het onderzoek in het Da Vinci College.....	131
5.3	De Expeditie in het Da Vinci College in beeld	135
5.4	Innovatiecondities.....	138
5.5	Onderzoek van innovatieprocessen in het Da Vinci College	139
5.6	Samenwerking tussen onderzoekers en de school	140
5.7	Opbrengsten	141
5.8	Kennis delen en kennisverspreiding.....	142
5.9	Rol van de landelijke projectorganisatie	143
5.10	Conclusie.....	144
6	Horizontale analyse: Vergelijking tussen de vier portretten.....	145
6.1	Context.....	145
6.2	Aanleiding en motieven deelname <i>Expeditie durven delen doen</i>	145
6.3	Projectorganisatie op school	146
6.4	Verloop van de Expeditie en het onderzoek.....	146
6.5	Innovatiecondities.....	147
6.6	Onderzoek van innovatieprocessen	149
6.7	Samenwerking tussen onderzoekers en de school	149
6.8	Opbrengsten	150
6.9	Kennis delen en kennisverspreiding.....	151
6.10	Rol van de landelijke projectorganisatie	152

7	Samenvattingen focusgroepen	152
7.1	Samenvatting focusgroep schoolleiders	153
7.2	Samenvatting focusgroep docenten	155
7.3	Samenvatting focusgroep landelijke projectorganisatie VO-raad en programmaleider onderzoek	156
7.4	Samenvatting focusgroep onderzoekers.....	157
	Hoofdstuk VI Bespreking van de resultaten.....	160
1	Inleiding.....	160
2	Welke opvattingen leven onder de betrokkenen over onderzoek en innovatie?	160
3	Hoe evalueren de betrokkenen in de Expeditie scholen Expeditie durven, delen, doen ?	161
4	Welke factoren hangen samen met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie?.....	163
5	Hoe evolueren onderzoeksopvattingen en projectspecifieke percepties van docenten, onderzoekers en schoolleiders die deelnemen aan de Expeditie over de tijd heen?	164
6	Hoe verloopt een bottom-up onderwijsinnovatie concreet wanneer scholen samen met onderzoekers werken aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en welke zijn daarbij positieve en negatieve effecten? 165	
7	Hoe verloopt de samenwerking tussen onderzoekers en practici en welke condities bevorderen of belemmeren deze samenwerking?.....	166
8	Welke rol vervult de projectorganisatie en welke factoren dragen bij aan de realisatie van de vernieuwingen en de samenwerkingsverbanden binnen de Expeditie?	167
	Hoofdstuk VII Discussie.....	169
1	Inleiding.....	169
2	Methodologische kanttekeningen.....	169
3	Opbrengsten van het Expeditieproject	171
4	Verloop van innovatieprocessen via praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.....	172
5	Samenwerking tussen onderzoekers en scholen.....	173
6	Rol van de projectorganisatie.....	174
7	Kritische kanttekeningen	175
8	Tot slot	176
	Lijst van Tabellen.....	178
	Lijst van figuren	180
	Referentielijst.....	181

Hoofdstuk I Context van het onderzoek

1 Inleiding

In dit eerste hoofdstuk geven we een schets van het ontstaan en de pijlers van het project *Expeditie durven delen doen*. We beschouwen de vernieuwende opzet van het Expeditieproject als een krachtig scenario om een brug te slaan tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk.

Om de Expeditie als vernieuwingsproject in een breder kader te plaatsen, geven we in dit hoofdstuk naast deze beknopte schets ook een beschrijving van de complexe wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Dit doen we op basis van actuele inzichten uit de onderzoeksliteratuur.

We sluiten af met een beknopt overzicht van de onderzoeksvragen die we in het volgende hoofdstuk, het referentiekader, diepgaander zullen uitwerken.

2 Expeditie durven delen doen

In 2007 ging in Nederland *Expeditie durven delen doen* van start als een ambitieus onderwijsvernieuwings- en onderzoeksproject. Achttien scholen uit het voortgezet onderwijs stapten mee in dit project gecoördineerd door het Innovatieproject van de VO-raad.

Het kernidee achter *Expeditie durven delen doen* is onderwijsinnovatie in een nieuw perspectief te plaatsen: onderwijsinnovatie als een radicaal bottom-up proces, en als een proces dat systematisch onderzoek - en samenwerking met onderzoekers - verdient. In plaats van een klassieke top-down benadering vertrekt de Expeditie vanuit vernieuwingen binnen scholen zelf. Het zijn scholen zelf die het doel van de innovatie bepalen en de manier waarop dat doel zal worden gerealiseerd. Deze scholen zijn bovendien gebaat bij schoolgebonden onderzoek. Binnen de Expeditie werken externe onderzoekers intensief samen met practici om innovaties te ondersteunen door middel van onderzoek. Kortom, in het Expeditieproject krijgt onderwijsinnovatie een duidelijke plaats binnen het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en wordt actief gewerkt aan het ontwikkelen van samenwerkingsverbanden tussen onderzoek en praktijk.

Expeditie durven delen doen gaat terug op de 'Gemeenschappelijke Afspraak over innovatie in het voortgezet onderwijs' (2005) tussen het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en Schoolmanagers-VO (één van de voorlopers van de huidige VO-raad), waarbij de verantwoordelijkheid voor innovaties voortaan bij de scholen werd gelegd in plaats van bij de overheid. De VO-raad, de organisatie van en voor scholen en schoolbesturen in het voortgezet onderwijs in Nederland, heeft in de context van de landelijke innovatiestrategie - de meerjarige aanpak vanuit het beleid opgezet voor innovatie in het voortgezet onderwijs - een belangrijke functie te vervullen. Concreet is het Innovatieproject van de VO-raad opgezet om scholen bij hun verantwoordelijkheid van innoveren te ondersteunen. Om de landelijke innovatiestrategie in te vullen, bewandelt het Innovatieproject twee pistes. Enerzijds volgt men een dieptestrategie gericht op het kwalitatief versterken en verdiepen van innovaties, zoals *Expeditie durven delen doen I*. Anderzijds bewandelt men een breedtestrategie die gericht is op het in beeld brengen en uitwisselen van innovaties, bijvoorbeeld *Expeditie II* en de *Vraagbaak op Durvendelendoen.nl*. Het overkoepelende doel is om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Om dat te bereiken zet het Innovatieproject in op talentontwikkeling van leerlingen én van docenten.

Expeditie durven delen doen werd opgezet om een aantal scholen de kans te geven doelgericht en duurzaam te innoveren. Bij de opstart van het project kregen alle scholen uit het voortgezet onderwijs de mogelijkheid te participeren. Potentie en ambitie op schoolniveau om te innoveren waren

doorslaggevende elementen bij het toekennen van projecten. Anders geformuleerd: “*alle scholen die op Expeditie wilden gaan moesten toezeggen ‘te durven, te delen en te doen’*”. Aan geïnteresseerde scholen werd gevraagd om zelf een innovatievoorstel uit te werken dat een bijdrage leverde aan één van de drie geformuleerde en overkoepelende innovatieprogramma’s. De scholen innoveren volgens drie programmalijnen die opgezet werden op basis van maatschappelijke vraagstukken en rapporten. Het gaat hierbij om drie inhoudelijke thema’s betreffende *talentmaximalisatie*, *schooluitval* en *professionalisering van onderwijspersoneel*. Een vierde en overkoepelende thema *duurzaam vernieuwen* sluit aan bij de uitgangspunten van de Expeditie.

1. Nederland talentenland – het maximale bereiken

De innovaties zijn erop gericht om uitzonderlijke prestaties van leerlingen te stimuleren en meer ruimte te geven. Op die manier kunnen leerlingen het maximale bereiken. Door aan te sluiten op wat iemand wél kan, zal het zelfrespect van leerlingen toenemen en krijgt hun plezier in leren een krachtige impuls.

2. Met plezier naar school – bij de les blijven

Door ervoor te zorgen dat leerlingen met plezier naar school gaan, zullen ze ook het belang van school gaan inzien. Op welke innovatieve manier kan de school leerlingen zo aan zich binden dat zij zelf beseffen dat ze er belang bij hebben zich te blijven ontwikkelen?

3. Onderwijs is populair – personeel is trots

De beroepseer van onderwijspersoneel staat onder druk. Er moet ruimte komen voor individuele talentontwikkeling van docenten. Docenten die plezier hebben in hun vak en in het leren, dragen dat over aan hun leerlingen. Scholen die werken aan dat plezier, weten het beste uit hun leerlingen én hun personeel te halen.

De schoolspecifieke projecten worden opgezet als diepte-investeringen, gericht op duurzame kwaliteitsverbetering met zichtbaar resultaat. Door middel van activiteiten uit de breedtestrategie kan gewerkt worden aan verbreding en verspreiding zodat alle andere scholen, en ook andere geïnteresseerden, de Expeditie kunnen volgen. Dergelijke diepte-investeringen en vernieuwingsstrategieën vergen echter tijd, experimenteeruimte, middelen, samenwerking en energie van alle betrokken actoren. De VO-raad koos er daarom voor om een aantal scholen gedurende een langere termijn te ondersteunen bij duurzame innovaties in plaats van vele scholen eerder gering te ondersteunen bij kleinere innovaties.

Expeditie durven, delen, doen werd in 2007 opgericht en wordt eind 2010 afgerond. Zestien scholen uit het voortgezet onderwijs¹ werkten en leerden gedurende deze periode van drie jaar samen met onderwijsonderzoekers rond en over innoveren met als uiteindelijk doel de kwaliteit van hun onderwijs te verbeteren. De bedoeling was dat de scholen in de drie jaar doelgericht en duurzaam innoveren. Vier onderzoeksteams van diverse universiteiten en onderzoeksinstellingen werkten daartoe nauw samen met de scholen om praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek uit te voeren naar de effecten van de innovaties op school. De onderzoeksvragen van de Expeditiescholen staan steeds centraal binnen deze praktijkgericht wetenschappelijke onderzoeksprojecten.

Het uitgangspunt is dat wetenschappelijk onderzoek naar processen en effecten van innovaties een cruciale rol speelt op weg naar praktijkverbetering. Aangezien de relatie tussen onderzoek en praktijk een centrale pijler vormt van elke Expeditie, gaan we in een volgend onderdeel dieper in op de relatie tussen onderwijsonderzoek en -praktijk.

¹ Twee scholen stapten op het einde van het tweede schooljaar uit het project.

3 De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk

De intense samenwerking tussen practici en onderwijsonderzoekers aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar effecten van schoolspecifieke innovaties in *'Expeditie durven delen doen'* is een mogelijk scenario om een brug te slaan tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk.

Verschillende beleidsteksten, onderzoeksrapporten en opiniebijdrages wijzen op een problematische relatie - of zelfs kloof - tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk (Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Gore & Gitlin, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Pieters & Jochems, 2003). De kern van deze problematische relatie is dat enerzijds onderzoeksresultaten niet tot in de praktijk doordringen, en anderzijds dat de vragen die onderzocht worden te weinig relevant zijn voor de onderwijspraktijk. Resultaten van onderwijsonderzoek zouden weinig of niet toegankelijk zijn en docenten zouden er weinig in geïnteresseerd zijn. Bovendien zouden de vragen die centraal staan in onderwijsonderzoek primair gericht zijn op algemeenheden wat het lastig maakt de resultaten te vertalen naar specifieke onderwijssituaties (ten Dam, Volman & Wardekker, 2005).

Onderzoek in Nederland en Vlaanderen heeft de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk uitvoerig in kaart gebracht. Voor Nederland verwijzen we naar het onderzoek van Broekkamp en van Hout-Wolters (2006), voor Vlaanderen naar het onderzoek van Vanderlinde en van Braak (2007). Uit beide studies blijkt dat de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk complexer en genuanceerder is dan vaak wordt verondersteld. Zo wordt de relatie door de verschillende betrokken partijen anders waargenomen en geproblematiseerd en zijn er verschillende factoren die bepalen of kennis al dan niet wordt toegepast in de praktijk.

Broekkamp en van Hout-Wolters (2006) brachten deze relatie in kaart en identificeerden een aantal kernproblemen die de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk karakteriseren: onderzoek levert te weinig overtuigende en bruikbare resultaten op voor de praktijk en practici maken te weinig en effectief en verantwoord gebruik van de resultaten van onderwijsonderzoek. Vanderlinde en van Braak (2007, 2009) verkenden de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen onder andere via het organiseren van focusgroepen met onderwijsactoren (docenten, directies, intermediairs en onderzoekers). Uit hun studie blijkt dat de kloof tussen onderzoek en praktijk door de verschillende actoren anders wordt waargenomen en geproblematiseerd. Zo nemen docenten een grote kloof waar, terwijl intermediairs die als minder sterk ervaren. Via de focusgroepen werd ook duidelijk dat er verschillende factoren zijn die bepalen of kennis al dan niet wordt toegepast in de praktijk en werd verkend welke factoren dit proces bevorderen of belemmeren.

Uit het onderzoek blijkt dat een belangrijke factor die er bijvoorbeeld voor zorgt dat onderwijsonderzoek toepassing vindt in de onderwijspraktijk het soort onderzoek is. Onderzoek dat eerder beschrijvend of constaterend van aard is, vindt weinig toepassing in het onderwijsveld. Onderzoek dat gericht is op het optimaliseren van de school- en klaspraktijk maakt meer kans toegepast te worden in de onderwijspraktijk.

De relevantie en de praktijkgerichtheid van het onderzoek is een andere factor die ervoor zorgt dat onderzoek ingang krijgt in de schoolpraktijk. Relevant onderzoek geeft antwoorden op vragen die leven in de onderwijspraktijk. Het praktijkgerichte karakter van onderzoek verwijst naar de vraag of onderzoek praktisch toepasbaar is of praktische tips levert voor de onderwijspraktijk. Een belangrijke belemmerende factor is het taalverschil tussen onderzoekers en practici. Volgens practici hanteren onderzoekers een moeilijke en technische taal en onderzoekers geven aan dat het 'vertalen' van hun resultaten niet altijd eenvoudig is. Nog andere factoren die de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk beïnvloeden zijn schoolinterne factoren zoals het beschikken over een kartrekker die innovaties coördineert en het beschikken over 'antennes' om op de hoogte te blijven van onderwijsonderzoek. Daarnaast kunnen ook de volgende factoren de relatie beïnvloeden: de komst van het doorlichtingsteam of de publicatie van een doorlichtingsrapport, de mening van de

onderwijsoverheid over onderzoeksprojecten en de beschikbare middelen die kunnen worden besteed aan professionalisering. Uit de studie blijkt verder dat om de kloof te overbruggen, er nood is aan enerzijds meer onderzoek dat bewijzen van leerwinsten aanlevert (evidence-based onderzoek), en anderzijds naar onderzoek waarin onderzoekers en practici nauw samenwerken aan het ontwikkelen en onderzoeken van onderwijsleersituaties (constructiegericht of design-based onderzoek).

Studies zoals deze van Broekkamp en van Hout-Wolters (2006) en Vanderlinde en van Braak (2007, 2009) brengen in kaart op welke wijze het onderwijsonderzoek zich verhoudt tot de praktijk. Ze stellen practici, onderzoekers en beleidsmakers in staat om inzicht te krijgen in de complexe wisselwerking tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Dergelijke probleemanalyses zijn noodzakelijk om zicht te krijgen op de complexiteit van de wisselwerking tussen onderzoek en praktijk, maar stilaan worden onderzoekers uitgedaagd een stap verder te zetten, en is de tijd rijp om de overstap te maken van probleemidentificatie naar onderzoek dat zich richt op het ontwerpen en analyseren van scenario's die de kloof daadwerkelijk kunnen overbruggen (zie o.a. Munn, 2008).

Scenario's die de kloof tussen onderzoek en praktijk kunnen overbruggen zijn gericht op nieuwe vormen van kennisontwikkeling. Deze nieuwe vormen verwijzen meer concreet naar het ontwerpen en invoeren van nieuwe vormen van onderwijsonderzoek, en - daarmee samenhangend - naar andere samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en practici. Voorstellen die hieraan tegemoet komen, verwijzen onder andere naar de eerder vermelde pleidooien om meer constructiegericht (of design-based) en evidence-based onderzoek uit te voeren (Op 't Eynde e.a., 2001; Vanderlinde & van Braak, 2007, 2009). Belangstelling voor dergelijke vormen van onderzoek kadert in een ruimere verschuiving van constaterend onderzoek, waar denk- en leerprocessen in de gegeven onderwijsomstandigheden worden bestudeerd, naar construerend onderzoek, waarbij nieuwe vormen van onderwijs worden ontwikkeld en uitgetoet (Op 't Eynde, Verschaffel & De Corte, 2001). Bij deze nieuwe onderzoeksvormen werken onderzoekers en practici nauw samen aan het ontwikkelen van onderwijsomstandigheden in een bepaalde klas of school. Hierbij worden praktijkmensen niet enkel betrokken bij de uitvoering, maar ook bij de voorbereiding van het onderzoeksontwerp. Innovatie en optimalisering van de praktijk behoren tot de onderzoeksstrategie, naast theorievorming (De Corte & Verschaffel, 2001).

Andere scenario's die de brug trachten te slaan tussen onderwijs en onderzoek zijn gericht op het ontwikkelen van sterkere samenwerkingsverbanden tussen practici en onderwijsonderzoekers (zie bijvoorbeeld Edwards, Sebba & Rickinson, 2007; Hargreaves, 1996; Levin, 2004; de Vries en Pieters, 2007). De Vries en Pieters (2007) argumenteren in deze context dat kansen moeten gecreëerd worden *'whereby practitioners and researchers collaborate, disseminate findings, co-construct ideas and set research agendas'* om de kwaliteit van leren en instructie te verbeteren. De nood aan een sterkere samenwerking gaat vaak samen met voorstellen voor meer praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek als toepassingsgericht onderzoek en ontwikkelwerk gericht op de verbetering van de onderwijspraktijk (Onderwijsraad, 2003).

Zoals boven reeds gesteld sluit de intense samenwerking tussen practici en onderzoekers aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar effecten van innovaties in *Expeditie durven delen doen* duidelijk aan bij de scenario's die de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk trachten te overbruggen. Hoewel deze scenario's waardevol zijn, is er nog weinig informatie voorhanden over de vraag aan welke condities samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en practici moeten voldoen om succesvol te zijn. Deze vraag zal dan ook de basis vormen van deze evaluatiestudie.

4 Onderzoeksvragen

4.1 Situering

Expeditie durven delen doen beschouwen we als een scenario dat tegemoet kan komen aan de verstoorde wisselwerking tussen onderzoekers en practici. Buitenlands onderzoek (zie bv. Joram, 2007) toont aan dat opvattingen van practici en onderzoekers over onderwijsonderzoek sterk van elkaar kunnen verschillen. Is dit ook in de Expeditie scholen het geval? Zijn er verschillen in opvattingen over onderzoek tussen onderzoekers en practici die in de Expeditie scholen samenwerken aan innovatie? Vormt een verschil in opvattingen een mogelijke hinderpaal voor het bereiken van succesvolle innovatie? Een eerste algemene onderzoeksvraag wil ingaan op *welke opvattingen over onderzoek en innovatie leven onder de betrokkenen in de Expeditie scholen*. Een ruimere bevraging bij onderwijsactoren die niet bij het project betrokken zijn, zowel in Nederland als in Vlaanderen, kan bovendien uitwijzen of opvattingen over onderwijsonderzoek en onderwijsinnovatie sterk verschillen van de opvattingen van practici en onderzoekers die wel deelnemen aan de Expeditie. Antwoorden op deze vragen plaatst de evaluatie van de Expeditie in een ruimer kader. Aangezien in de literatuur geen meetinstrumenten werden teruggevonden die opvattingen ten aanzien van onderwijsonderzoek en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovaties in kaart brengen, is het ontwikkelen van eigen onderzoeksinstrumenten om opvattingen over onderwijsonderzoek bij onderwijsinnovaties op een betrouwbare en valide manier in kaart te kunnen brengen, een verwachte uitkomst van deze studie.

In een tweede algemene onderzoeksvraag willen we nagaan *hoe de betrokkenen in de Expeditie scholen de Expeditie durven delen doen evalueren*. Binnen *Expeditie durven delen doen* werken scholen en onderzoekers intensief samen aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van innovaties. Dit geeft de Expeditie als innovatieproject een uniek karakter. Een analyse van de onderwijskundige literatuur levert weinig inzichten op over de mogelijke opbrengsten van samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en practici bij het vormgeven van vernieuwingen die groeien van onderuit, noch is er veel geweten over de condities waaraan voldaan moeten zijn om deze samenwerking om te buigen tot succesvolle en duurzame innovatie. Met deze kwantitatieve en kwalitatieve evaluatiestudie willen we antwoorden geven op deze vragen door het aan alle betrokken actoren zelf te vragen.

Aangezien *Expeditie durven delen doen* is opgezet vanuit drie uitgangspunten waarvan verondersteld wordt dat ze bijdragen tot succesvol en duurzaam innoveren, namelijk 1) bottom-up innoveren, 2) schoolgebonden onderzoek bij innoveren en 3) een programma-aanpak bij innoveren, is het belangrijk in een eerste deelvraag na te gaan bij de Expeditieleden in hoeverre hun schoolspecifieke project ook daadwerkelijk aansluit bij deze uitgangspunten.

In een tweede deelonderzoeksvraag zullen we peilen naar de waargenomen effecten en opbrengsten van de ingevoerde innovatie en de rol van onderzoek in dit proces. Om inzicht te krijgen in de capaciteit van scholen om innovaties te realiseren, zullen we vervolgens aandacht besteden aan de condities die het succes van innovaties bevorderen of afremmen. We zullen met andere woorden in een derde deelonderzoeksvraag alle Expeditieleden bevragen hoe ze de innovatiecondities van het Expeditieproject evalueren.

De innovaties in de Expeditie scholen laten zich ook flankeren door de maatregelen vanuit de projectorganisatie van het Innovatieproject. Uit de literatuur rond innovatie en schoolverbetering weten we dat schoolexterne ondersteuning een *sine qua non* is om innovaties op de rails te krijgen. Deze evaluatie zal daarom ook de tevredenheid van de Expeditieleden over de geboden ondersteuning van de projectorganisatie in beeld brengen.

Een ander vraagstuk is of de kennis en ervaringen die worden opgedaan door de directe betrokkenen bij de Expeditie ook gedeeld worden met andere docenten binnen de school die niet rechtstreeks bij

de uitwerking van het schoolgebonden innovatieproject betrokken zijn. Vragen die peilen naar de bekendheid van het project bij onderwijspersoneel dat les geeft in de Expeditie school maar niet bij het project betrokken is, kunnen uitwijzen in hoeverre het project bij hen bekend is en schoolbreed gedragen wordt.

In een derde algemene onderzoeksvraag willen we peilen naar de mate waarin *de waargenomen opbrengsten van de Expeditie samenhangen met een aantal verklarende factoren*. Daarbij is het de bedoeling verschillende factoren te onderscheiden die we doorheen het onderzoek hebben geconceptualiseerd en geoperationaliseerd.

In een vierde algemene onderzoeksvraag willen we nagaan *in welke mate opvattingen veranderen doorheen de tijd, mede onder invloed van de betrokkenheid bij een innovatieproject*. Succesvolle invoering van vernieuwingen brengt voor veel docenten met zich mee dat ze hun opvattingen over bijvoorbeeld de inhoud van het werk fundamenteel dienen te veranderen (Leeferink, Slegers, Voncken, De Kock en Geijssels, 2006).

In een vijfde algemene onderzoeksvraag willen we nagaan *hoe processen van onderwijsvernieuwing verlopen wanneer scholen samen met onderzoekers werken aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek*, en daarbij nagaan welke positieve en negatieve effecten zijn. Hoewel steeds meer onderwijsonderzoekers (zie bijvoorbeeld Op 't Eynde e.a., 2001) en beleidsmakers (zie bijvoorbeeld Walcker, 2006) een pleidooi voeren voor constructiegericht onderzoek, is er nog maar weinig geweten over het concrete verloop van onderwijsinnovaties binnen deze onderzoeksvorm. Een volgende onderzoeksvraag wil nagaan hoe de innovaties binnen *Expeditie durven delen doen* precies verlopen en vorm krijgen via constructiegericht onderzoek. Meer bepaald willen we ook bestuderen welke condities binnen het constructiegericht onderzoek ervoor kunnen zorgen dat onderwijsinnovaties succesvol verlopen en nagaan welke de positieve en negatieve effecten zijn wanneer scholen samen met onderzoekers werken aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

Een zesde algemene onderzoeksvraag peilt naar het *ontstaan en verloop van de samenwerking tussen onderzoekers en practici binnen de Expeditie en wil nagaan welke condities deze samenwerking bevorderen dan wel belemmeren*. We willen met andere woorden nagaan hoe de samenwerking tussen scholen en onderwijsonderzoekers concreet vorm krijgt en bepalen wat succes- en faalfactoren zijn voor een vruchtbare samenwerking. Voorstellen die gericht zijn op het overbruggen van de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk hebben meestal betrekking op het ontwikkelen van sterkere samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en practici en het nauwer betrekken van practici bij onderwijsonderzoek (zie bijvoorbeeld Edwards, Sebba & Rickinson, 2007; Hargreaves, 1999; Levin, 2004). Ook eigen onderzoek (Vanderlinde & van Braak, 2007) toont aan dat practici nood hebben aan rechtstreekse contacten met onderwijsonderzoekers.

Samenwerkingsverbanden tussen onderwijsonderzoekers en practici zijn echter niet uitvoerig beschreven in de literatuur. Er is ook weinig onderzoeksevidentie over geïntensifieerde samenwerkingsverbanden tussen beide actoren. Een analyse van onderwijskundige literatuur levert weinig inzichten op over de mogelijke opbrengsten van samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en practici bij het vormgeven van vernieuwingen die groeien van onderuit, noch is er veel geweten over de condities waaraan voldaan moeten zijn om deze samenwerking om te buigen tot een succesvolle en duurzame innovatie. Met deze evaluatiestudie willen we antwoorden geven op deze vragen door het aan alle betrokken actoren zelf te vragen.

In een laatste algemene onderzoeksvraag willen we peilen naar *de rol van de projectorganisatie* met betrekking tot de realisatie van de vernieuwingen en de samenwerkingsverbanden binnen de Expeditie. We willen nagaan welke factoren bijdragen aan het realiseren van de vernieuwingen en de samenwerkingsverbanden bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

4.2 Samengevat

Hieronder staan de zeven onderzoeksvragen van het overkoepelend onderzoek samengevat. In het volgende hoofdstuk, het referentiekader, geven we een meer uitgebreide beschrijving van de onderzoeksvragen.

Vraag 1. Welke opvattingen hebben practici en onderzoekers ten aanzien van onderzoek en innovatie?

- 1a. Welke opvattingen hebben practici en onderzoekers over onderwijsinnovatie en onderzoek?
- 1b. Welke opvattingen hebben practici en onderzoekers ten aanzien van de samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties?
- 1c. Welke opvattingen leven bij practici en onderzoekers ten aanzien van kennisontwikkeling en –verspreiding?
- 1d. Welke opvattingen leven bij practici en onderzoekers ten aanzien van de finaliteit van onderwijsonderzoek?

Vraag 2. Hoe evalueren de betrokkenen in de Expeditiescholen de Expeditie durven delen doen?

- 2a. Sluiten de schoolspecifieke innovatieprojecten aan bij de uitgangspunten van de opzet van *Expeditie durven delen doen*?
- 2b. Leidt het Expeditieproject tot de gewenste opbrengsten?
- 2c. Wat is de tevredenheid over de innovatiecondities van *Expeditie durven delen doen*?
- 2d. Wat is de tevredenheid over de projectorganisatie van het Innovatieproject van de VO-raad?
- 2e. In welke mate is het Expeditieproject bekend voor niet-betrokken docenten in de Expeditieschool?
- 2f. Wat is de tevredenheid over het globale verloop van de Expeditie?

Vraag 3. Welke factoren hangen samen met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie?

Vraag 4. Hoe evolueren onderzoeksopvattingen en projectspecifieke percepties van docenten, schoolleiders en onderzoekers die deelnamen aan de Expeditie over de tijd heen?

Vraag 5. Hoe verloopt een bottom-up onderwijsinnovatie concreet wanneer scholen samen met onderzoekers werken aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en welke zijn daarbij positieve en negatieve effecten?

- 5a. Welke factoren (succes- en faalfactoren) dragen bij aan de ontwikkeling en realisatie van innovaties via praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek?

Vraag 6. Hoe verloopt de samenwerking tussen onderzoekers en practici en welke condities bevorderen of belemmeren deze samenwerking?

- 6a. Hoe ontstaat en verloopt de samenwerking tussen onderwijsonderzoekers en practici bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek?
- 6b. Wat zijn hefbomen en struikelblokken bij samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en practici?

Vraag 7. Welke rol vervult de projectorganisatie en welke factoren dragen bij aan de realisatie van de vernieuwingen en de samenwerkingsverbanden binnen de Expeditie?

- 7a. Welke rol vervult de projectorganisatie bij het realiseren van onderwijsinnovaties en praktijkgericht onderzoek?
- 7b. Welke zijn succes- en faalfactoren van de projectorganisatie?

Hoofdstuk II Referentiekader

In dit hoofdstuk werken we de onderzoeksvragen iets diepgaander uit. In het eerste deel van het referentiekader gaan we in op onderzoeksvragen die centraal staan bij de opvattingen over onderzoek en onderwijsinnovaties (onderzoeksvraag 1). In het tweede luik van het referentiekader werken we de onderzoeksvragen uit die centraal staan bij de evaluatie van *Expeditie durven delen doen* (onderzoeksvraag 2 tot en met 7).

5 Opvattingen over onderzoek en onderwijsinnovaties

5.1 Inleiding

Het eerste luik van deze evaluatiestudie wil bijdragen tot het in kaart brengen van opvattingen over onderwijsonderzoek en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovatie bij practici en onderzoekers (onderzoeksvraag 1). Het wekt onze interesse om onderzoekers en practici te vergelijken op basis van een aantal basisopvattingen over onderwijsinnovatie en –onderzoek en na te gaan of deze opvattingen veranderen doorheen de tijd, mede onder invloed van de betrokkenheid bij een innovatieproject.

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de achtergrond bij het ontwikkelen van een meetinstrument dat deze opvattingen in kaart kan brengen. Per onderzoeksvraag bespreken we de inhoudelijke ontwikkeling van het meetinstrument.

De *Expeditie* is onder meer opgezet om de veelvuldig beschreven en besproken kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te overbruggen. Gezien deze opzet wekt het onze interesse om onderzoekers en practici te vergelijken op grond van een aantal basisopvattingen over onderwijsinnovatie en onderwijsonderzoek. We stellen ons de vraag of onderzoekers en practici die betrokken zijn in het *Expeditie*project een ander profiel hebben met betrekking tot de vooropgestelde opvattingen over onderzoek en onderwijsinnovatie. De volgende vraag luidt of personen die bij de *Expeditie* betrokken zijn onderwijsinnovatie en de rol van onderzoek op een andere manier beoordelen dan personen die niet bij de *Expeditie* betrokken zijn. Daarom leggen we dezelfde opvattingen voor aan onderzoekers en practici die betrokken zijn bij de *Expeditiescholen* en aan een ruime groep van onderzoekers, schoolleiders en practici die geen directe relatie hebben met het *Expeditie*project *durven delen doen*. Meer concreet willen we deze groepen met elkaar vergelijken wat betreft hun opvatting over het belang van onderwijsinnovatie en de rol van onderzoek hierbij, het belang van bepaalde vormen van onderzoek, samenwerking tussen onderzoekers en practici en ideeën over kennisontwikkeling- en verspreiding.

Voor het bepalen van de inhoudelijke afbakening van het instrument baseerden we ons op uitgangspunten van *Expeditie durven delen doen*, waarin de rol van onderzoek bij onderwijsinnovatie centraal staat. Aangevuld met een literatuurstudie kwamen we tot een afbakening van de volgende aspecten om opvattingen omtrent onderwijsonderzoek en onderwijsinnovatie in kaart te brengen:

- het belang van onderwijsinnovatie en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovatie
- kennisontwikkeling en kennisdisseminatie over onderwijsinnovaties
- de samenwerking van practici en onderzoekers bij onderzoek naar onderwijsinnovatie
- de finaliteit van onderwijsonderzoek

In de literatuur ontbreken meetinstrumenten die peilen naar opvattingen over onderwijsonderzoek en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovaties. Een vragenlijst die wel enigszins aansloot bij ons onderwerp en inspiratie kon bieden voor enkele items is de recente vragenlijst van Broekkamp en van Hout-Wolters (2007) die peilt naar opvattingen over onderwijsonderzoek. De auteurs ontwikkelden een

vragenlijst over de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk in functie van een symposium rond dit thema. Het doel van het meten van de meningen van verschillende groepen kwam slechts op de tweede plaats. Aan de respondenten werd gevraagd hun opvatting te geven over stellingen omtrent problemen en oorzaken van de kloof tussen onderzoek en praktijk, geïnventariseerd op basis van literatuur. Uit de bevraging bleken geen verschillen in opvattingen tussen practici en onderzoekers te bestaan maar heerste er een algemene brede consensus over het bestaan van een kloof. De respondenten waren het daarnaast ook eens met de problemen en oorzaken van die kloof. Aangezien de focus van onze studie ligt op het nagaan of er een kloof is inzake opvattingen tussen practici en onderzoekers over onderwijsonderzoek en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovatie, dienden de items omtrent onderzoek en gebruik van onderzoek ter inspiratie voor onze studie.

Om de opvattingen over onderwijsonderzoek bij onderwijsinnovaties te conceptualiseren en in meetbare items te vertalen, werd een literatuurstudie uitgevoerd waarvan in het volgend onderdeel een weergave volgt per onderzoeksvraag. We volgen voor deze rapportering telkens hetzelfde patroon. We geven ter inleiding een overzicht van de onderzoeksvraag en presenteren vervolgens het theoretisch kader dat de basis vormde voor het vertalen naar meetbare items.

5.2 Onderwijsinnovatie en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovatie

Met deze onderzoeksvraag (onderzoeksvraag 1a) willen we peilen naar het belang van innovaties in het voortgezet onderwijs en nagaan welk belang en welke rol aan onderzoek bij innovaties door practici en onderzoekers wordt toegeschreven.

5.2.1 Belang van onderwijsinnovatie

De behoefte om het onderwijs te veranderen en vernieuwen is even oud als er onderwijs bestaat. Als gevolg van de toenemende druk om het onderwijs te laten beantwoorden aan moderne eisen, die voortvloeien uit maatschappelijke, politieke, culturele en technologische ontwikkelingen, zoekt men steeds naar succesvolle strategieën om het onderwijs te vernieuwen (Lagerweij, 2001). Daarnaast dwingen elkaar snel opvolgende innovaties van diverse aard in onze huidige kennismaatschappij tot blijvend leren en tot een voortdurend aanpassen van kennis en vaardigheden. Een innovatieve, proactieve rol van de school is dan ook nodig om in nauwe interactie met de omgeving de kennisproductie op gang te houden (de Haan & Pels, 2007). Ten gevolge van de vooruitgang in en de ontwikkeling van goed gefundeerde wetenschappelijke inzichten in onderwijsleerprocessen en innovatieprocessen is er geen ontkomen aan innovatie van het onderwijs (van den Berg & Vernooy, 2001).

Met de volgende items wensen we te peilen naar opvattingen ten aanzien van het belang van onderwijsinnovatie bij practici en onderzoekers:

- Scholen zelf moeten continu werken aan onderwijsvernieuwing
- Maatschappelijke ontwikkelingen dwingen scholen om continu te innoveren
- Scholen moeten werken aan onderwijsinnovatie omdat men vandaag anders denkt over leren en onderwijzen dan vroeger
- Continue onderwijsinnovatie is een voorwaarde om de kwaliteit van het onderwijs te garanderen

5.2.2 Belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties

In *Expeditie durven delen doen* wordt verondersteld dat onderzoek bij innoveren in scholen heel wat voordelen oplevert voor de scholen. Daarom werken onderzoekers samen met practici om innovaties te ondersteunen door middel van onderzoek. Het is echter niet de gewoonte dat innovaties gepaard gaan met onderzoek. Onderwijsresearch en onderwijsinnovatie lijken zelfs gescheiden werelden. Ondanks het toenemende belang van onderwijs in de kenniseconomie, wordt er slechts een gering aandeel van het onderwijsbudget besteed aan wetenschappelijk onderzoek. Het is een algemene vaststelling in vele landen dat er veel te weinig middelen aan onderwijsonderzoek worden besteed (Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Jochems, 2007; van Braak e.a., 2008; Vlor, 2007). Gezien de grote complexiteit van het onderwijsonderzoek, zou het vakgebied nochtans gebaat zijn bij een grote onderzoeksinspanning (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006). De financiële verhouding tussen onderzoek en innovatie is volgens Jochems (2007) waanzinnig te noemen. Aan onderwijsinnovatie besteedt de overheid jaarlijks zo'n 500 miljoen euro en aan onderzoek slechts 5 miljoen euro. Innovatie wordt zo eerder een kwestie van 'trial and error'. Jochems stelt dat de overheid het als hun plicht moet zien om onderzoek te koppelen aan ingrijpende onderwijsvernieuwingen.

Internationaal wordt nochtans al lange tijd gepleit om onderwijskundig onderzoek te integreren bij onderwijsvernieuwingen. Zo poneerde Shavelson in 1988 al op het AERA-congres de stelling dat onderwijskundig onderzoek zijn rol in de vernieuwing van scholen beter moet waarmaken (ten Dam e.a., 2005). In Nederland (en Vlaanderen) is het echter geen gewoonte om onderwijsinnovaties systematisch te onderzoeken. Onderwijsresearch en onderwijsinnovatie situeren zich elk op hun eigen eiland. Onderwijsinnovaties worden vaak als domeinen op zich georganiseerd zonder relaties met onderzoek (Jochems, 2007). Noch zijn er relaties met onderzoek dat de innovaties kan onderbouwen, noch met onderzoek dat antwoorden kan geven op de vraag wat de effecten van de innovaties zijn. Van Keulen (in Jochems, 2007) spreekt over de 'marginalisering van de rol van onderwijsonderzoek voor onderwijsvernieuwing'.

Een eerste reden voor het gebrek aan integratie van onderzoek bij onderwijsvernieuwingen, is dat onderwijsvernieuwers niet altijd de grootste interesse vertonen in kritisch onderzoek dat innovaties ter discussie kan stellen. Een andere reden is dat onderwijsonderzoekers vaak verplicht zijn tot kortetermijnonderzoek vanwege de beperkte middelen, terwijl innovatieonderzoek vaak longitudinaal van karakter is.

De laatste jaren gaan er in Nederland, ook beleidsmatig, meer stemmen op die het belang van wisselwerking tussen onderzoek en praktijk onderstrepen in functie van onderwijsvernieuwingen. Een reden hiervoor is dat onderzoek de kansen vergroten op een succesvolle implementatie van het innovatieve ontwerp (ten Dam e.a., 2005). Andere argumenten om vernieuwingen met empirische bewijzen te onderbouwen, zijn bijvoorbeeld dat onderzoek het inzicht vergroot in de vernieuwing zoals in de effecten en knelpunten, dat onderzoek tijdens het innovatieproces duidelijk kan maken waar bijsturing nodig is (Vlor, 2007), dat onderzoek kan helpen bij het invoeren van vernieuwingen waarvan het effect niet is bewezen en dat onderzoek de onderwijswereld kan beschermen tegen onbezonnen vernieuwingen (Volman, 2008).

Met de volgende items willen we nagaan welke opvattingen practici en onderzoekers hebben ten aanzien van het belang en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovaties:

- Onderwijsinnovatie heeft meer kans van slagen als de effecten van de innovatie systematisch worden onderzocht
- Er moet meer onderzoek zijn dat aantoonst wat de effecten zijn van onderwijsinnovatie
- De invoering van elke innovatie moet gepaard gaan met onderzoek
- Onderzoek naar innovaties is nodig om leraren en leerlingen te beschermen tegen ondoordachte onderwijsinnovaties

- Scholen moeten werken aan onderwijsinnovatie op basis van nieuwe inzichten uit onderzoek
- De overheid moet meer investeren in onderzoek naar onderwijsinnovaties
- Resultaten van onderzoek naar innovaties moeten richting geven aan het maatschappelijk debat over onderwijs
- Onderwijsonderzoek bij innovaties is van belang voor het onderwijs van de toekomst
- Er is behoefte aan meer onderwijsonderzoek naar innovaties

5.3 Opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers, docenten en schoolleiders bij onderzoek naar innovaties

In deze onderzoeksvraag (onderzoeksvraag 1b) willen we peilen naar de opvattingen van practici en onderzoekers over samenwerking bij onderzoek naar innovaties.

Nieuwe vormen van onderzoek brengen nieuwe vormen in samenwerking tussen onderzoekers en practici met zich mee. Zo worden in *Expeditie durven delen doen* innovaties systematisch en in samenwerking tussen practici en externe onderzoekers onderzocht. Docenten en schoolleiders werken mee aan de uitvoering van het onderzoek terwijl in traditionele vormen van onderzoek practici en onderzoekers een duidelijk afgebakende en van elkaar verschillende rol hebben.

Voor het operationaliseren van de items die de opvattingen van docenten en onderwijsonderzoekers ten opzichte van samenwerking tussen practici en onderzoekers bij onderzoek naar onderwijsinnovaties meten, maken we opnieuw een opdeling tussen de twee modi van Gibbons e.a. (1994).

Bij onderzoek dat aansluit bij *modus 1*, krijgen practici en onderzoekers een duidelijk afgebakende en van elkaar verschillende rol. In de meest voorkomende en traditionele vormen van onderzoek is het de onderzoeker die bestudeert, gegevens verzamelt, interpreteert en conclusies vormt, terwijl de docent bestudeerd wordt (Volman, 2008).

Bij onderzoek dat aansluit bij de beschreven modellen van *modus 2* zijn de traditionele hiërarchische modellen van samenwerking tussen onderzoekers en practici van *modus 1* verschoven naar een partnerschapsmodel van samenwerking tussen onderzoekers en practici. De leraar moet veeleer een actieve, complexe en bemiddelende rol in de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk spelen (Bates, 2002) en er moet afgestapt worden van het idee van de leraar als uitvoerder (Craig, 2006). Er wordt gepleit om docenten te zien als 'professionele partners' die ook een belangrijke invloed hebben op het soort onderzoek dat wordt uitgevoerd (Brown, 1995). De leraar wordt betrokken en aangesproken op zijn deskundigheid als onderzoeker. Zoals Volman (2008) het omschrijft zijn onderzoekers niet alleen meer bezig met het afstandelijk registreren; docenten zijn niet alleen meer object van onderzoek. Er blijven verschillen tussen de rol van de onderzoeker en de leerkracht maar die worden vager en wisselend. Deze vorm van samenwerking duidt Wagner (1997) aan als 'co-learning agreement'.

	Modus 1	Modus 2
Samenwerking practici en onderzoekers	Hiërarchische relatie tussen onderzoekers en praktijk Praktijkmensen zijn object van onderzoek Onderwijsonderzoekers: verspreiden onderzoeksresultaten naar praktijk – bepalen condities van het onderzoek	Partnerschapsmodel: samenwerking tussen onderzoekers en practici Praktijkmensen zijn subject van onderzoek Onderwijsonderzoekers betrekken practici bij onderzoek – samenwerken met onderzoekers - stimuleren tot reflectie en professionaliteit

Tabel 1.2. Samenwerking tussen practici en onderzoekers volgens de twee modi van Gibbons et al., 1994.

Zo bereiden leerkrachten het onderzoek mee voor, ontwikkelen mee instrumenten,.. Docenten en onderzoekers bespreken samen welke gegevens verzameld worden en docenten spelen ook een rol bij de concrete dataverzameling. De leerkracht wordt aangesproken op zijn deskundigheid als onderzoeker, die Wagner (1997) aanduidt als de 'reflective practitioner' (Op 't Eynde, Verschaffel & De Corte, 2001).

Items die peilen naar opvattingen over samenwerking tussen practici en onderzoekers die aansluiten bij *modus 1* zijn:

- Ik ben van oordeel dat bij onderzoek naar onderwijsinnovaties de rol van practici (docenten en schoolleiding) beperkt moet blijven tot het aanleveren van informatie aan de onderzoeker
- Volgens mij wordt de keuze van de te onderzoeken onderwijsinnovaties het beste bepaald door wetenschappelijke instellingen
- Bij onderzoek naar onderwijsinnovaties moeten volgens mij de rollen van onderzoekers en docenten duidelijk afgebakend en van elkaar verschillend zijn; een schoolleider of docent is immers geen onderzoeker
- Ik ben van oordeel dat een externe onderzoeker het beste geplaatst is om de opbrengsten van de innovaties in kaart te brengen

Items die peilen naar opvattingen over samenwerking tussen practici en onderzoekers die aansluiten bij *modus 2* zijn:

- Ik ben van oordeel dat bij onderzoek naar onderwijsinnovaties practici moeten betrokken worden in de verschillende fasen van het onderzoek
- Volgens mij wordt de keuze van de te onderzoeken onderwijsinnovaties het beste bepaald vanuit de praktijk
- Bij onderzoek naar onderwijsinnovaties moeten volgens mij practici en onderzoekers als partners samen onderzoek uitvoeren
- Ik ben van oordeel dat een docent zelf onderzoek moet doen naar de opbrengsten van de innovaties die hij invoert

5.4 Ontwikkelen en verspreiden van kennis over onderwijsinnovaties

In deze onderzoeksvraag (onderzoeksvraag 1c) willen we peilen naar heersende opvattingen van practici en onderzoekers over de ontwikkeling en disseminatie van kennis bij onderwijsinnovaties.

In *Expeditie durven delen doen* gebeurt onderzoek naar innovaties in de specifieke toepassingscontext van de school en werken onderzoekers en practici nauw met elkaar samen. Aan de scholen die op *Expeditie* gaan wordt een actieve rol toegeschreven bij het verspreiden van de nieuwe verworven kennis van hun innovaties.

De laatste jaren ontstaat behoefte aan nieuwe vormen van onderzoek of kennisontwikkeling waarbij onderzoek plaats vindt in reële klassituaties en in nauw contact met docenten of docenten. Parallel hiermee ontstaat er een nood aan andere vormen van disseminatie van onderwijsonderzoek. Traditionele lineaire modellen waarbij disseminatie als éénrichtingsverkeer van onderzoek naar praktijk wordt opgevat verschuiven naar cyclische en interactieve modellen waarbij dialoog en samenwerking tussen onderzoekers en practici van groot belang.

Voor het operationaliseren van de items die de opvattingen van docenten en onderwijsonderzoekers ten opzichte van kennisontwikkeling en –disseminatie in onderwijsonderzoek meten, maken we een onderscheid tussen twee types kennisontwikkeling op basis van de twee Modi van Gibbons e.a. (1994).

5.4.1 Twee modi van Gibbons (1994)

Gibbons e.a. onderscheiden twee types van kennisontwikkeling en -disseminatie en delen die in volgens twee modi. Het proces van kennisontwikkeling en -disseminatie kent een ander verloop in de twee modi. Ook de rol van onderzoekers en practici (zie verder) krijgt een andere invulling volgens de twee modi.

In *Modus 1* wordt onderwijsonderzoek gekenmerkt door een hiërarchische relatie tussen onderzoekers en practici en is onderwijsonderzoek constaterend van aard. Praktijkmensen worden enkel betrokken bij de uitvoering van het onderzoek. Onderwijsproblemen worden gedefinieerd en onderzocht binnen de academische gemeenschap. Disseminatie van onderwijsonderzoek verloopt hiërarchisch en lineair in één richting waarbij onderzoekers - via intermediairs - hun resultaten vertalen naar de onderwijspraktijk en de leraar als de uitvoerder van resultaten van de onderzoeker kan gezien worden. In dit klassiek lineair-technisch disseminatiemodel staat het fundamentele wetenschappelijke onderzoek en intermediairs die onderzoeksoptredingen vertalen in praktijktoepassingen centraal.

In *Modus 2* werken onderzoekers en practici als partners nauw met elkaar samen en is onderwijsonderzoek construerend van aard. Practici worden betrokken bij de verschillende fasen van het onderzoeksontwerp. Onderwijsproblemen worden gedefinieerd en onderzocht binnen de toepassingscontext, namelijk de onderwijspraktijk. Kennisontwikkeling vindt plaats in een praktijkcontext waarbij disseminatie van onderwijsonderzoek een lineair en cyclisch verloop kent. Onderwijsonderzoekers en practici wisselen praktische en contextgebonden kennis uit via communicatie en dialoog.

In wat volgt beschrijven we op basis van deze indeling kennisontwikkeling en -disseminatie bij onderwijsonderzoek van innovaties, uitvoeriger.

Modus 1

We stellen het *RDD-Model* gelijk aan wat Gibbons e.a. Modus 1 noemen (zie ook Onderwijsraad, 2003). Het RDD-model onderscheidt bij het ontwikkelen van kennis de volgende drie cycli: research, development en diffusion. Binnen dit model krijgen verschillende actoren verschillende, van elkaar gescheiden functies toegekend. Het onderzoek wordt uitgevoerd door universitaire instellingen, het ontwikkelwerk gebeurt in organisaties die specifiek als taak hebben om kennis te verspreiden en bestaande praktijken te beïnvloeden, en de toepassing in de praktijk wordt verkregen doordat activiteiten worden ontwikkeld die gericht zijn op de verspreiding en ondersteuning van implementatieactiviteiten (Vandenberghe, 2005). Hierbij is er een vrij scherp onderscheid tussen onderzoek, ontwikkelwerk en onderwijsinstellingen. De onderzoeker bepaalt de condities en van practici wordt verwacht dat zij mee werken aan praktijkgerichte onderzoeken volgens deze condities (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006).

Disseminatie, of het vertalen en verspreiden van resultaten zodat ze toegepast worden in de praktijk, wordt in dit model, en andere traditionele benaderingen van onderzoek, als lineair éénrichtingsverkeer gezien waarbij onderzoekers hun onderzoeksresultaten kenbaar maken aan de onderwijspraktijk of waarbij onderzoeksresultaten als basis dienen voor de ontwikkeling van nascholingen, materialen, trainingen,...

Intermediairs (bv. lerarenopleiders, pedagogisch adviseurs, ...) spelen een belangrijke rol in dit klassieke disseminatiemodel. Ze vertalen het originele onderzoek en verspreiden die onder een breder publiek waar practici deel van uitmaken. Vertalen kan heel concreet het omzetten van taal betekenen maar ook selectie, interpretatie en bewerking van onderzoeksoptredingen (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006). Andersom vertalen intermediairs ook kennisvragen uit de praktijk en dragen die over aan kennisontwikkelaars (Onderwijsraad, 2003: 33).

Modus 2

Veel auteurs pleiten om traditionele top-downmodellen van kennisontwikkeling te vervangen door modellen waar plaats is voor samenwerking tussen onderzoekers en practici (Englert & Tarrant, 1993). Recent is dan ook een verschuiving merkbaar van constaterend of beschrijvend onderzoek naar construerend onderzoek. Vanuit het onderwijs is hier ook duidelijk vraag naar (zie Vanderlinde & van Braak, 2007). Design-based of constructiegericht onderzoek en het practitioner research zijn twee onderzoeksmethoden die recent in de aandacht komen.

Bij constuerend of design-based onderzoek, dat we gelijk stellen aan modus 2, werken onderzoekers en practici nauw samen aan het in opeenvolgende cycli ontwikkelen van onderwijssituaties (Design-Based Research Collective, 2003). Het onderzoek wordt uitgevoerd in reële klassituaties en docenten worden als 'reflective practitioners' beschouwd. Praktijkmensen worden bijgevolg niet enkel betrokken bij de uitvoering, maar ook bij de voorbereiding van het onderzoeksontwerp. Op deze manier wordt de hiërarchische relatie tussen onderzoeker en practicus doorbroken. Dit soort onderzoek wordt beschouwd als een veelbelovende onderzoeksstrategie om de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te overbruggen (Op 't Eynde, Verschaffel, & De Corte, 2001).

De uitgangspunten van de Expeditie sluiten aan bij dit design-based of constructiegericht onderzoek. Onderzoekers en docenten voeren vanuit verschillende rollen het onderzoek uit. Het onderzoek bestaat uit opeenvolgende stappen waarbij ontwerpen, onderzoeken en bijstellen elkaar afwisselen.

Wanneer constructiegericht onderzoek wordt opgezet om de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te dichten, dient nagedacht te worden over een andere verspreiding en implementatie van de onderzoeksresultaten. De laatste jaren zijn de opvattingen omtrent kennisdisseminatie van onderwijsonderzoek eveneens aan verschuiving onderhevig. Traditionele lineaire modellen waarbij disseminatie als éénrichtingsverkeer van onderzoek naar praktijk kenmerkend is, worden steeds meer vervangen door cyclische en interactieve modellen. Kritieken van practici en onderzoekers luiden bijvoorbeeld dat er gebrekkige aansluiting en communicatie voorkomt tussen de functies en dat er implementatieproblemen optreden (Onderwijsraad, 2003). Vooral het implementatieprobleem blijkt een groot probleem te zijn. Door de strikte scheiding tussen de fasen van onderzoek, ontwikkeling en verspreiding in het RDD-model vergroot immers de kans op verschillende interpretaties van zowel de betekenis en het belang van onderzoeksresultaten als van de theoretische uitgangspunten van het onderzoek (Vandenbergh, 2005).

Auteurs die ervoor pleiten het klassieke disseminatieconcept anders in te vullen, vinden dat er meer plaats moet zijn voor samenwerking tussen onderzoekers en practici. Als gevolg van de grotere nood aan dialoog en samenwerking ontstaan "constellaties" van onderzoek, ondersteuning, praktijk en beleid waarbinnen kennis rond onderwijs wordt ontwikkeld. Het geheel krijgt het karakter van een kennissamenleving, of een *'heterogene groep van verschillende soorten kennisontwikkelaars en –gebruikers'* (Onderwijsraad, 2003:38). De Onderwijsraad (2003) stelt dat het model van kennissamenlevingen overeenkomt met modus 2. Het vormt een aanvulling op het RDD-model en begint zijn weg te vinden in de praktijk. Binnen een kennissamenleving zijn research, development en diffusion samengevoegd en zijn de verschillende actoren nauw betrokken bij elkaars activiteiten.

In de Expeditie wordt tot slot van de scholen een actieve bijdrage verwacht om hun leerervaringen en resultaten te delen met anderen binnen en buiten de Expeditie. Ook de Vries en Pieters (2007) stellen de rol van practici en de school centraal bij disseminatie van onderwijsvernieuwing en wijzen er op dat nieuwe vormen van delen van kennis om de kloof tussen onderzoek en praktijk te dichten moeten gericht zijn op de actieve taak van de school. De school is als "kennisbewuste school" de bezitter en producent van kennis en innovatieve praktijken. De auteurs stellen op basis van onderzoek naar processen van onderwijsvernieuwing in scholen vast dat bij disseminatie van innovatie vooral de disseminatie van 'in de school aanwezige kennis' van belang is.

Tabel 1 geeft een overzicht van kennisontwikkeling en -verspreiding tussen practici en onderzoekers volgens modus 1 en modus 2. Op basis hiervan werden items geformuleerd die peilen naar de opvattingen ten aanzien van kennisontwikkeling en kennisverspreiding.

	Modus 1	Modus 2
kennisontwikkeling	<p>Constaterend onderzoek</p> <p>Wetenschap genereert algemeen geldende objectieve kennis (RDD-model)</p> <p>Problemen worden gedefinieerd en onderzocht binnen de academische gemeenschap</p>	<p>Construerend / ontwerpgericht / practice based onderzoek</p> <p>Kennis wordt in en door de praxis ontwikkeld</p> <p>Problemen worden gedefinieerd en opgelost binnen de toepassingscontext</p> <p>Onderzoek vanuit praktijk - reële situaties</p>
kennisdisseminatie	<p>Volgens lineair-technisch model, RDD-model</p> <p>Lineair verloop</p> <p>Disseminatie na kennisontwikkeling via bestaande academische kanalen (peer review tijdschriften, conferenties)</p>	<p>Volgens cyclisch-interactief model, vb kennisgemeenschappen</p> <p>Interactief verloop – nadruk op dialoog, samenwerking en communicatie</p> <p>Van bij het begin interactie tussen ontwikkelaars, verspreiders en gebruikers</p> <p>Interpersoonlijke relaties, communicatie</p>

Tabel 1.1. Twee modi van kennisontwikkeling volgens Gibbons e.a., 1994.

Deze items peilen naar opvattingen ten aanzien van kennisontwikkeling en kennisverspreiding bij onderzoek naar onderwijsinnovaties die aansluiten bij modus 1:

- Om te leren over innovaties hebben practici volgens mij vooral behoefte aan toegankelijke informatie over actueel onderzoek
- Volgens mij moet nieuwe kennis over innovaties vooral ontwikkeld worden aan universiteiten
- Ik ben van oordeel dat onderzoek naar onderwijsinnovaties enkel bruikbare inzichten kan opleveren voor de school die de innovatie invoert
- Ik denk dat het verspreiden van onderzoeksresultaten het beste gebeurt door tussenpersonen zoals onderwijsadviseurs, nascholers, lerarenopleiders,...

Deze items peilen naar opvattingen ten aanzien van kennisontwikkeling en kennisverspreiding bij onderzoek naar onderwijsinnovaties die aansluiten bij modus 2:

- Om te leren over innovaties hebben practici volgens mij vooral behoefte aan intense samenwerking met onderzoekers en andere onderwijsexperts
- Volgens mij moet nieuwe kennis over innovaties vooral ontwikkeld worden door samenwerking tussen onderzoekers en practici
- Ik ben van oordeel dat onderzoek naar onderwijsinnovaties steeds inzichten moet opleveren die bruikbaar zijn in andere scholen
- Ik denk dat het verspreiden van onderzoeksresultaten het beste gebeurt door practici in samenwerking met onderzoekers

5.5 Finaliteit van onderwijsonderzoek

Met deze onderzoeksvraag willen we opvattingen van practici en onderzoekers over de doelstellingen van onderwijsonderzoek in kaart te brengen (onderzoeksvraag 1d). Meer specifiek willen we nagaan hoe zij denken over het belang van verschillende vormen van onderwijsonderzoek.

De basisidee van *Expeditie durven delen doen* is dat onderwijsonderzoek bij innovaties een cruciale rol speelt op weg naar praktijkverbetering. Over de doelstellingen en de opdracht van het onderwijsonderzoek bestaat veel discussie en onderzoekers, beleidsmakers en practici houden er sterk verschillende opvattingen op na (zie Levin, 2004; Mortimore, 2002).

Bij de constructie van de items wordt gebruik gemaakt van de klassieke indeling tussen fundamenteel, praktijkgericht en beleidsgericht wetenschappelijk onderzoek.

We volgen hierbij de definities van de Nederlandse Onderwijsraad (2003) die stelt dat fundamentele kennisontwikkeling gericht is op de ontwikkeling van wetenschappelijke, theoretische kennis met collega-wetenschappers als belangrijkste doelgroep (Nederlandse Onderwijsraad, 2003). Praktijkgerichte kennisontwikkeling is toegepast en toepassingsgericht onderzoek of ontwikkelwerk gericht op het verbeteren van de onderwijspraktijk waarbij onderwijsbegeleiders, schoolleiders en docenten de belangrijkste doelgroep vormen. Beleidsgerichte kennisontwikkeling tot slot is onderzoek dat gericht is op het toetsen van beleidsvoornemens of op het evalueren van geïmplementeerd beleid. Beleidsvoorbereiders en beleidsvoerders vormen de belangrijkste doelgroep. In wat volgt bespreken we de klassieke driedeling van onderzoek uitvoeriger.

5.5.1 Fundamenteel onderzoek

Fundamenteel onderzoek is onderzoek dat uitsluitend gericht is op het ontwikkelen en toetsen van algemene theorieën (Broekkamp, van Hout-Wolters, 2006). Jochems (2006) spreekt in deze context over 'puur onderzoek', waarmee theoriegeoriënteerd en onderzoeksgedreven onderzoek wordt bedoeld. Traditioneel vindt dit type onderzoek plaats aan universiteiten en leidt dit onderzoek tot inzichten in onderwijsfenomenen.

Anders geformuleerd: het is onderzoek dat ons bestaand kennissysteem uitbreidt of verfijnt of onderzoek dat generaliseerbaar is (Vedder, 1990). De invloed van de onderzoeksgemeenschap op de inhoud en de structuur van de onderzoeksprojecten is van groot belang voor deze vorm van onderzoek (Nederlandse Onderwijsraad, 2003; Vedder, 1990) en de gegenereerde kennis is vooral een aanwinst voor de onderzoeksgemeenschap.

De 'afstand' tussen de onderzoeksvragen en de onderwijspraktijk is bij dit type kennisontwikkeling vaak groot. Dit wil echter nog niet zeggen dat op lange termijn de effecten op de praktijk niet van belang kunnen zijn. Wat de relatie tot de praktijk betreft, is de route vaak een lange weg. De bruikbaarheid blijkt vaak pas op termijn, nadat bijvoorbeeld ontwikkelaars van lesmateriaal of schoolbegeleiders ermee aan de slag zijn gegaan (Onderwijsraad, 2003). Pieters en de Vries (2005) stellen dat de ontwikkelde theorie voortkomt uit de behoefte de theorie te versterken en indirect bijdraagt aan de toepasbaarheid. De theorie levert "immers een bijdrage aan het begrijpen van een praktische situatie door het ontwikkelen van relevante begrippenkaders voor de analyse van praktische problemen".

5.5.2 Praktijkgericht onderzoek

Praktijkgericht onderzoek kan omschreven worden als onderzoek waarbij de hoofddoelstelling de verbetering is van de onderwijspraktijk. Het is onderzoek dat 'klantgericht' is en meestal verricht wordt aan onderwijsondersteunende instellingen of organisaties (Jochems, 2006). Verschillend aan het fundamenteel onderzoek is dat bruikbaarheid in de onderwijspraktijk een directe doelstelling is deze vorm onderzoek (Onderwijsraad, 2003). Zo kan een onderscheid gemaakt worden in toegepast onderzoek dat zich richt op zowel verbetering van de praktijk als theoretische ontwikkeling van inzichten in die praktijk. Dit toegepaste onderzoek streeft ook generaliseerbaarheid en theorievorming na. Andere vormen van toegepast onderzoek, zoals bijvoorbeeld opdrachten-onderzoek, is vaker puur en alleen gericht op het vinden van oplossingen voor praktische problemen zonder dat generaliseerbaarheid nagestreefd wordt (Pieters & de Vries, 2005).

Onder praktijkgerichte kennisontwikkeling vallen verschillende soorten toegepaste en toepassingsgerichte kennisontwikkeling, bijvoorbeeld de ontwikkeling van lesmethodes en handleidingen,

onderzoek in opdracht van onderwijsinstellingen, en eigen onderzoek en ontwikkelwerk door onderwijsinstellingen. Vaak slaat toegepaste en toepassinggerichte kennisontwikkeling een brug tussen fundamenteel onderzoek en praktijk. De bruikbaarheid van praktijkgerichte kennisontwikkeling komt echter niet altijd voldoende uit de verf. Redenen daarvoor kunnen verschillen en kunnen zowel bij de kennisontwikkeling liggen als bij de onderwijsinstellingen. Onderwijsbegeleiders, schoolleiders en docenten vormen de belangrijkste doelgroep (Onderwijsraad, 2003).

5.5.3 Beleidsgericht onderzoek

Beleidsgericht onderzoek is gericht op het toetsen van beleidsvoornemens of het evalueren van geïmplementeerd beleid. Beleidsvoorbereiders en beleidsvoerders zijn de belangrijkste doelgroep. Beleidsgericht onderzoek vormt een bijzondere subcategorie binnen praktijkgerichte kennisontwikkeling. Dit type onderzoek kan gezien worden als een 'intermediair' type kennisontwikkeling, gericht op overheden als intermediair tussen kennisontwikkeling en onderwijspraktijk.

Tabel 3 vat de verschillen tussen de drie vormen van kennisontwikkeling bij onderwijsonderzoek samen. Verschillen hebben betrekking op het doel, de doelgroep en de bruikbaarheid van het onderwijsonderzoek.

	Fundamenteel onderzoek	Praktijkgericht onderzoek	Beleidsgericht onderzoek
Doel	Ontwikkeling van theoretische kennis Toetsen van algemene theorieën	Verbetering en vernieuwing van onderwijspraktijk Ontwikkeling van lesmethodes, handleidingen, onderzoek in opdracht van onderwijsinstellingen, eigen onderzoek en ontwikkelwerk	Evaluatie en bijsturing van ingevoerd beleid Toetsen van beleidsvoornemens
Doelgroep	Collega-wetenschappers	Onderwijsbegeleiders, schoolleiders, docenten	Beleidsvoorbereiders Beleidsvoerders bij overheden
Bruikbaarheid	Indirect	Inherent	Inherent

Tabel 1.3. Schematisch overzicht van de driedeling in types onderwijsonderzoek.

Op basis van deze tabel werden items geformuleerd die peilen naar het belang van verschillende vormen van onderwijsonderzoek.

Items die betrekking hebben op het belang van fundamentele kennisontwikkeling zijn:

- Ik ben van oordeel dat onderwijsonderzoek zich sterk moet richten op het ontwikkelen van theoretische kennis
- Volgens mij moeten resultaten van onderwijsonderzoek bedoeld zijn voor wetenschappers
- Volgens mij moeten nieuwe onderwijsstudies sterk aansluiten bij vragen van onderzoekers die op zoek gaan naar nieuwe kennis
- Indien ik onderwijsonderzoek zou kunnen financieren, zou ik een groot deel van het budget besteden aan onderzoek dat gericht is op vermeerdering van kennis

Items die peilen naar het belang van praktijkgerichte kennisontwikkeling zijn:

- Ik ben van oordeel dat onderwijsonderzoek zich sterk moet richten op het verbeteren van de onderwijspraktijk
- Volgens mij moeten resultaten van onderwijsonderzoek bedoeld zijn voor mensen in de onderwijspraktijk
- Volgens mij moeten nieuwe onderwijsstudies sterk aansluiten bij vragen van mensen die dagelijks voor de klas staan
- Indien ik onderwijsonderzoek zou kunnen financieren, zou ik een groot deel van het budget besteden aan onderzoek dat aanleunt bij praktijkvragen van docenten en scholen

Items die aansluiten bij het belang van beleidsgerichte kennisontwikkeling zijn:

- Ik ben van oordeel dat onderwijsonderzoek zich sterk moet richten op het ondersteunen van onderwijsbeleid
- Volgens mij moeten resultaten van onderwijsonderzoek bedoeld zijn voor beleidsmakers
- Volgens mij moeten nieuwe onderwijsstudies sterk aansluiten bij beleidsmakers die willen weten of ze juiste beslissingen hebben genomen
- Indien ik onderwijsonderzoek zou kunnen financieren, zou ik een groot deel van het budget besteden aan onderzoek dat het beleid ondersteunt bij het nemen van beslissingen

6 Referentiekader evaluatie *Expeditie durven delen doen*

6.1 Inleiding

Scholen en onderzoekers werken in *Expeditie durven delen doen* samen aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek waarbij effecten van schoolgebonden innovaties centraal staan. Gegeven het unieke en vernieuwende karakter van *Expeditie durven delen doen* verdient dit experiment een zorgvuldige evaluatie waaraan deze studie wil bijdragen. In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de achtergrond en de ontwikkeling van het onderzoeksinstrument dat we zullen gebruiken om de evaluatiestudie uit te voeren.

De evaluatie van de *Expeditie* waarover in dit verslag wordt gerapporteerd is opgebouwd rond verschillende deelonderzoeksvragen. In een eerste deelvraag (onderzoeksvraag 2a) willen we nagaan of de schoolspecifieke projecten volgens de deelnemers aansluiten bij de uitgangspunten van *Expeditie durven delen doen*. Vervolgens gaan we na welke opbrengsten de *Expeditie* oplevert (onderzoeksvraag 2b). Ten derde peilen we naar de tevredenheid over innovatiecondities die onderscheiden worden in het *Expeditie*project (onderzoeksvraag 2c). In een vierde onderzoeksvraag wordt de tevredenheid over de werking van de projectorganisatie nagegaan (onderzoeksvraag 2d). Tot slot wensen we de bekendheid van het project na te gaan bij docenten die werkzaam zijn in de betrokken *Expeditieschool* maar niet deelnemen aan het *Expeditie*project (onderzoeksvraag 2e) en de tevredenheid te peilen over het globale *Expeditie*project (onderzoeksvraag 2f). In een volgende algemene onderzoeksvraag willen we nagaan hoe processen van onderwijsvernieuwing verlopen wanneer scholen samen met onderzoekers werken aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, en daarbij nagaan welke positieve en negatieve effecten zijn (onderzoeksvraag 5). Een volgende vraag peilt naar het ontstaan van de samenwerking tussen onderzoekers en practici binnen de *Expeditie* en wil nagaan welke condities deze samenwerking bevorderen dan wel belemmeren (onderzoeksvraag 6). In een laatste algemene onderzoeksvraag willen we peilen naar *de rol van de projectorganisatie* met betrekking tot de realisatie van de vernieuwingen en de samenwerkingsverbanden binnen de *Expeditie* (onderzoeksvraag 7).

6.2 Sluiten de schoolspecifieke innovatieprojecten aan bij de uitgangspunten van de opzet van *Expeditie durven delen doen*?

Deze onderzoeksvraag wil peilen naar de opvatting van de betrokken actoren over de aansluiting van het schooleigen Expeditieproject bij de uitgangspunten van de Expeditie-opzet zoals door de projectorganisatie vooropgesteld (onderzoeksvraag 2a). De uitgangspunten en vragen die hierbij aan bod komen zijn aansluiting bij a) een bottom-up benadering van innoveren, b) schoolgebonden onderzoek, en c) de programma-aanpak van de projectorganisatie?

Bottom-up benadering van innovatie

De opzet van *Expeditie durven delen doen* vertrekt van de veronderstelling dat een bottom-up benadering van innoveren meer kans van slagen heeft dan een top-down benadering. Bottom-up innoveren betekent concreet dat het startpunt van de vernieuwingen bij de scholen zelf ligt. Scholen kunnen zelf het doel bepalen van de innovatie en hoe het wordt gerealiseerd. Het startpunt van verandering ligt met andere woorden niet buiten maar in de school zelf. Bij een bottom-up benadering is het de school zelf die - al dan niet geassisteerd door externe deskundigen - vorm geeft aan verandering (Reezigt & de Jong, 2001).

Onderzoek laat wel zien dat bij zowel bottom-up- als top-downstrategieën succesvolle en ook falende projecten te vinden zijn (Reezigt & de Jong, 2001). Het is niet zo dat de bottom-up-strategie altijd tot succes leidt, en de top-down-aanpak ook niet. De weerstand bij de top-down-aanpak kan bijvoorbeeld immers door verstandig beleid binnen de school of van een schoolbestuur overwonnen worden. De bottom-up-aanpak kan leiden tot een groot enthousiasme in de school om 'iets' te gaan doen, maar als niet goed wordt uitgewerkt wat er precies moet gebeuren en door wie, en binnen welke tijd, bestaat het gevaar dat de activiteiten al snel ten onder gaan in een moeras van onduidelijkheid. Een dergelijke negatieve ervaring zal scholen er bovendien niet zo snel toe brengen om weer welgemoed nieuwe projecten te starten (Reezigt & de Jong, 2001).

Items die betrekking hebben op dit uitgangspunt zijn:

- de school kon zelf het concrete doel van de innovatie bepalen
- de school kan zelf bepalen hoe de innovatie werd gerealiseerd
- de school kon zelf bepalen met welke onderzoekers men wou samenwerken
- de school heeft zelf het initiatief genomen tot de innovatie
- de innovatie sluit goed aan bij de behoeften van de school

Schoolgebonden onderzoek bij innoverende scholen

Een tweede basisprincipe waarop *Expeditie durven delen doen* steunt, is dat innoverende scholen gebaat zijn bij schoolgebonden onderzoek. Het doel van het onderzoek wordt in het opzet van *Expeditie durven delen doen* omschreven als het zichtbaar maken van effecten, succes- en faalfactoren van de innovaties.

Vier onderzoeksteams werken intensief samen met practici om innovaties te ondersteunen door middel van onderzoek. Concreet houdt dit in dat in elke school praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek wordt gedaan naar de effecten van de innovaties. Externe onderzoekers werken daarbij samen met docenten en schoolleiders en docenten kunnen zelf de rol van onderzoeker vervullen. Van de scholen wordt verwacht om de uitkomsten, samen met de onderzoekers te delen met anderen zoals collega-scholen, onderzoekers, de bedrijfswereld en maatschappelijke organisaties. Dit kan via bijeenkomsten, artikelen, brochures en de weblogs van de scholen.

Bij het opzet werden ook de volgende uitgangspunten voor het onderzoek geformuleerd. Het onderzoek dient zoveel mogelijk ondersteunend te zijn voor de school. Onderzoekers, docenten en schoolleiding dienen samen het onderzoek uit te voeren vanuit verschillende rollen. Het onderzoek is

bedoeld als een leerproces voor zowel onderzoekers als scholen. De school stelt zelf korte en lange termijndoelen vast en werkt daar op een eigen manier naar toe. Het leerproces met betrekking tot het onderzoek naar innovaties heeft als gevolg dat de procesbeschrijving een onderdeel is van het onderzoek en dat het onderzoek voldoende flexibel dient te worden ingericht. Het onderzoek dient ten slotte resultaatgericht te zijn. De school en de onderzoekers moeten iets kunnen leren over effecten van innovaties en over kansen, knelpunten en condities van gevolgde innovatiestrategieën.

Items die peilen naar de mate waarin het project aansluit bij het schoolgebonden onderzoek zoals vooropgesteld in het opzet van *Expeditie durven delen doen* :

- practici werden nauw betrokken bij het bepalen van onderzoeksvragen
- het onderzoek van de *Expeditie* vertrok vanuit praktijkvragen
- onderzoekers en practici werken als partners samen in de school
- docenten participeren in het onderzoek

Programma-aanpak van de projectorganisatie

Een derde pijler waarop *Expeditie durven delen doen* berust, is dat een programma-aanpak meer voordelen dan nadelen biedt. De programma-aanpak van de projectorganisatie van het Innovatieproject houdt in dat een projectteam ondersteunende, coördinerende en waar nodig controlerende activiteiten uitvoert.

Aan de verschillende deelnemers zal de vraag worden voorgelegd in hoeverre het schoolspecifieke project volgens hen aansluit bij de uitgangspunten van de programma-aanpak van de projectorganisatie. Er wordt hiernaar gepeild aan de hand van bijvoorbeeld deze items:

- de *Expeditie* maakt uitwisseling van kennis en ervaringen tussen scholen mogelijk
- er worden ondersteunende maatregelen getroffen vanuit de projectorganisatie
- de *Expeditie* wordt in onze school gevolgd door de projectorganisatie
- de kennis en ervaringen van de *Expeditie* worden ruimer (buiten de *Expeditiescholen*) verspreid

6.3 Leidt het *Expeditie*project tot de gewenste opbrengsten?

De volgende onderzoeksvraag (onderzoeksvraag 2b) is erop gericht de opbrengsten die het project heeft opgeleverd in kaart te brengen. De opbrengsten die we bevragen hebben betrekking op diverse aspecten zoals het ontwikkelen van onderzoekscompetenties, de opbrengsten van de innovatie, de bijdrage tot de praktijk en kwaliteit van het onderwijs en het delen van kennis en ervaringen van de innovatie en het onderzoek.

De *Expeditie* heeft als doel duurzame vernieuwingen in het voortgezet onderwijs te bevorderen. Weinig innovaties leiden tot succesvolle resultaten. Waslander (2007) meldt in haar onderzoek naar innovatieve scholen dat lokale innovaties wel tijdelijk succesvol kunnen zijn maar dat duurzame innovaties bijna niet lijken voor te komen. Innoveren is in het onderwijs dan ook een langdurig proces en effecten van vernieuwingen manifesteren zich vaak pas na jaren. Onderwijsinnovatie is een werk van lange adem en er is relatief weinig onderzoek waarin innoverende scholen voor lange tijd worden gevolgd (Waslander, 2007). Duurzaam vernieuwen is bovendien iets anders dan implementeren. Scholen die al enkele jaren met succes een vernieuwing implementeren, slagen er toch niet altijd in om de vernieuwing duurzaam te maken. Van een duurzame vernieuwing is sprake als deze zodanig is ingebed in de school dat het onderdeel van de dagelijkse gang van zaken is geworden (Waslander, 2007).

Aan de scholen die op *Expeditie* gaan wordt een actieve rol toegeschreven bij het verspreiden van de nieuwe verworven kennis van hun innovaties. Het onderzoek van de *Expeditie* moet tot twee soorten opbrengsten leiden. Enerzijds wordt op een wetenschappelijke wijze aangetoond wat de effecten zijn

van de innovaties. Anderzijds leren de scholen ook hoe ze zelf onderzoek structureel kunnen benutten om hun innovatie te monitoren om zo de kwaliteit van hun onderwijs te verbeteren.

Aan de deelnemers zal worden gevraagd de volgende opbrengsten te evalueren:

- de innovatie van het Expeditieproject wordt onderdeel van de dagelijkse gang van zaken in onze schoolpraktijk
- Het Expeditieproject slaagt erin de effecten van de innovaties op school zichtbaar te maken
- Het Expeditieproject slaagt erin de innovatiedoelen te bereiken die door de school voorop werden gesteld
- het Expeditieproject draagt bij aan het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden bij docenten
- het Expeditieproject draagt bij aan het ontwikkelen van interesse voor onderzoek bij het niet betrokken onderwijspersoneel
- het Expeditieproject draagt bij aan het ontwikkelen van een onderzoekscultuur in de school
- het Expeditieproject levert overtuigende onderzoeksresultaten aan
- het Expeditieproject leidt tot bruikbare onderzoeksresultaten
- kennis en ervaringen van het Expeditieproject worden gedeeld met anderen binnen de school
- kennis en ervaringen van het Expeditieproject worden gedeeld met anderen buiten de school
- het Expeditieproject leidt tot opbrengsten voor de leerlingen
- het Expeditieproject draagt bij aan bruikbare producten (bv. meetinstrumenten, leer materiaal,..)
- het Expeditieproject levert een belangrijke bijdrage voor de onderwijspraktijk
- het Expeditieproject heeft een positief effect op de kwaliteit van het onderwijs in onze school
- het Expeditieproject draagt bij aan het overbruggen van de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk

6.4 Wat is de tevredenheid over de innovatiecondities van *Expeditie durven delen doen*?

Met deze evaluatievraag (onderzoeksvraag 2c) wensen we meer zicht te krijgen op de tevredenheid bij de betrokkenen ten aanzien van de condities die de invoering van de vernieuwing moeten bevorderen.

Er is weinig geweten over succesfactoren of condities voor duurzame innovaties. Over faalfactoren en factoren die innovaties in de weg staan, is meer geweten. In innovatieliteratuur zijn veelal succesvolle factoren te vinden voor schoolinnovatie die op allerlei verschillende niveaus liggen (Sleegers & Ledoux, 2007). De condities die wij voorlegden aan de betrokkenen, selecteerden we op basis van de uitgangspunten van het Expeditieproject en innovatieliteratuur met betrekking tot condities voor innoveren.

We baseerden ons hiervoor op de uitgangspunten van de schoolontwikkelingsbenadering. Lagerweij (2001) definieert schoolontwikkeling als *'het voortdurend proces van het toevallig, autonoom en/of bewust veranderen van het organisatorisch en onderwijskundig functioneren van de school'*. De benadering vanuit het concept schoolontwikkeling sluit aan bij de beleidstrend van de autonomievergroting waaraan vanaf de jaren negentig (in Nederland én het buitenland) waarde wordt gehecht. Scholen worden zelf in staat gesteld om eigen initiatieven te nemen op het gebied van veranderingen in hun onderwijs (Lagerweij, 2001).

Dat scholen veranderen is binnen de benadering van schoolontwikkeling het gevolg van zowel externe als interne impulsen. Schoolontwikkeling is een voortdurend proces en omvat zowel de natuurlijke dynamiek die op organische wijze de dagelijkse gang van zaken in een school kenmerkt, als de planmatig gestuurde ontwikkeling van de school (Lagerweij, 2001). *Expeditie durven delen doen* kan gezien worden als een vorm van geplande verandering. Een geplande verandering is binnen de schoolontwikkeling een *'weloverwogen gestuurde poging om organisatorische of onderwijskundige veranderingen te bewerkstelligen'*.

Gezien niet elke school over de benodigde vaardigheden en eigenschappen beschikt, is schoolontwikkeling niet voor elke school in elke situatie mogelijk. De ene school is meer in staat om veranderingen te realiseren dan de andere. Lagerweij (2001) selecteerde op basis van literatuur de volgende categorieën van capaciteiten die bevorderend blijken te werken in een schoolontwikkelingsproces: de schoolleiding, visie, planning en leren.

- *de schoolleiding (of leiderschap of onderwijskundig management)*: leiderschap en management spelen een belangrijke rol. Van belang voor een succesvolle schoolontwikkeling zijn dat de schoolleiding als voortrekker kan functioneren, dat men een visie kan uitdragen, dat men het vermogen heeft om te ondersteunen en stimuleren en de vaardigheden heeft om een lerende organisatie te bevorderen.
- *visie*: visie kan opgevat worden als een beschrijving van een gewenste situatie en geeft richting aan het beleid en aan het ontwikkelingsproces
- *planning*: planning geeft structuur en praktische invulling aan het ontwikkelingsproces in de school
- *leren*: het is belangrijk dat de betrokken personen en de organisatie de gelegenheid krijgt om de benodigde vaardigheden en inzichten zich eigen te maken. Het is daarbij belangrijk dat de professionele ontwikkeling in relatie staat tot de ontwikkeling van de school als geheel.

In de innovatieliteratuur worden verschillende andere condities genoemd die bevorderend werken bij vernieuwingen in het onderwijs. We selecteerden ter aanvulling de volgende vaak voorkomende condities: het creëren van een draagvlak, motivatie van docenten, de betrokkenheid van leerlingen en de tijdsfactor.

Dat de innovatie breed wordt gedragen door het personeel is een belangrijke voorwaarde om innovaties succesvol te kunnen implementeren. Op de eerste plaats moet een draagvlak bij de docenten gecreëerd worden voor de gewenste vernieuwing want het zijn zij immers die de innovaties realiseren. Onderwijsinnovaties hebben geen kans van slagen zonder draagvlak onder docenten (Miedema & Stam, 2010) Daarom is motivatie eveneens een andere belangrijke voorwaarde tot succesvolle vernieuwingen. De leraar moet bij een vernieuwing niet alleen de vernieuwing de moeite waard vinden en ze accepteren, maar ook het gevoel hebben dat hij of zij deze vernieuwing kan uitvoeren (Vernooy, 2001). Wat betreft betrokkenheid van leerlingen, zijn zij in de praktijk niet altijd gelukkig met bepaalde vernieuwingen. Een negatieve betrokkenheid van de leerlingen bij de vernieuwingen leidt ertoe dat de leraar niet enthousiast zal vernieuwen. Ook tijd kan een belemmerende factor zijn bij succesvol vernieuwen in het onderwijs. Vaak vergeten beleidsmakers en onderwijsvernieuwers dat vernieuwen veel tijd kost en wordt in de praktijk te weinig rekening gehouden met het tijdsaspect. Niet beschikken over voldoende tijd of op een gehaaste wijze innoveren zijn condities die succesvol vernieuwen in de weg staan. Tot slot is *Expeditie durven delen doen* opgezet vanuit de veronderstelling dat de bijzondere conditie van samenwerking tussen praktici en onderzoekers bijdraagt tot succesvol innoveren in het voortgezet onderwijs.

Items die peilen naar de tevredenheid bij de betrokken deelnemers over de innovatiecondities hebben betrekking op de condities die we hierboven identificeerden. De Expeditiebetrokkenen werd gevraagd om hun tevredenheid aan te geven over de volgende condities:

- het ontwikkelen van een visie over de innovatie van het Expeditieproject in de school
- het ontwikkelen van consensus over de te bereiken doelen van het Expeditieproject
- de ondersteuning door de schoolleiding
- de professionele ontwikkeling van docenten naar aanleiding van het Expeditieproject
- het creëren van een draagvlak op school voor de innovatie van het Expeditieproject
- de motivatie van de docenten die bij de Expeditie betrokken zijn om de nieuwe aanpak uit te voeren
- betrokkenheid van de leerlingen bij het Expeditieproject
- de samenwerking tussen de school en onderzoekers in het Expeditieproject
- de tijd die u persoonlijk kunt besteden aan het Expeditieproject

6.5 Wat is de tevredenheid over de projectorganisatie van het Innovatieproject van de VO-raad?

Met deze onderzoeksvraag willen we de tevredenheid over de projectorganisatie van het Innovatieproject in kaart brengen (onderzoeksvraag 2d). Deze vraag valt uiteen in twee deelvragen. Enerzijds bevragen we de respondenten naar de tevredenheid over de taken van de projectorganisatie van het Innovatieproject. Anderzijds peilen we naar de mate waarin deze taken van de projectorganisatie bijdragen tot het slagen van het Expeditieproject.

Voor de uitvoering van de Innovatiestrategie Voortgezet Onderwijs waaronder *Expeditie durven delen doen* valt is een projectorganisatie in het leven geroepen. De projectorganisatie is organisatorisch ondergebracht bij de VO-raad en de voornaamste rollen en taken van het Innovatieproject van de VO-raad zijn procesondersteuning en het documenteren en informeren van scholen en onderzoekers. Het Innovatieproject vertrekt vanuit de idee dat een programma-aanpak meer voordelen dan nadelen biedt. De programma-aanpak wordt gevormd door dit projectteam dat ondersteunende, coördinerende en - indien dat nodig zou zijn- controlerende activiteiten uitvoert. Het Innovatieproject heeft twee programmaleiders. De programmaleider Innovatie is verantwoordelijk voor het behalen van de diepte- en de breedtestrategie; de programmaleider Onderzoek is verantwoordelijk voor het behalen van de onderzoeksdoelen van de Expeditie. De programmaleider onderzoek is een onafhankelijke buitenstaander die in opdracht van de Programmaraad Innovatie werkt.

De projectorganisatie of het Innovatieteam heeft een ruime waaier aan taken. Het grootste deel van de taken betreft het coördineren van de werkzaamheden binnen de verschillende projecten. Daartoe hebben de teamleden van de projectorganisatie onder meer contacten met de betrokken scholen. Wanneer het nodig zou zijn, betreft men expertise van buitenaf. Zo behoort het tot hun takenpakket om de communicatie tussen de scholen te bevorderen, activiteiten op te zetten rond het uitvoeren van de audits, betrokkenheid te tonen tegenover de scholen en hun innovaties en de dagelijkse coördinatie van de Expeditie op zich te nemen. De teamleden onderhouden eveneens het contact met de betrokken onderzoekers. Dit doen ze onder andere door het bevorderen van de communicatie tussen onderzoekers en door betrokkenheid te tonen.

Andere opdrachten zijn bijvoorbeeld het stimuleren van het proces om kennis en ervaringen te delen, zowel vanuit de Expeditiescholen als vanuit het onderzoek. Dit gebeurt door het organiseren van bijeenkomsten, uitbrengen van publicaties en het inhoud geven aan een website.

Deze items peilen naar de tevredenheid over de projectorganisatie van het Innovatieproject bij onderzoekers en praktici.

Hoe tevreden bent u over...

- de communicatie van de projectorganisatie
- het stimuleren of ondersteunen bij delen van kennis en ervaringen
- tonen van betrokkenheid
- de inhoud van de website www.durvendelendoen.nl
- de bijeenkomsten die de projectorganisatie organiseert
- de uitgebrachte publicaties (Leren over innoveren, Onderzoek de school in, ..)
- de digitale nieuwsbrief
- de afhandeling van contractuele zaken
- audits van de projectorganisatie

Van dezelfde taken van de projectorganisatie wordt gevraagd in welke mate ze bijdragen tot het slagen van de Expeditie.

Tijdens het eerste werkjaar van de Expeditie lag de nadruk bij projecten op het opstarten van de activiteiten, in 2008-2009 stond verdere uitwerking en implementatie centraal, om in het werkjaar 2009-2010 aan verankering te werken. Een laatste deelonderzoeksvraag wil nagaan of er een verschil

is in tevredenheid van de respondenten over de projectorganisatie tussen het eerste en het tweede onderzoeksjaar (2008-2009 en 2009-2010). We zullen de Expeditieleden vragen aan te geven hoe tevreden ze zijn over de projectorganisatie tijdens de twee voorbije jaren.

- Hoe tevreden bent u over de projectorganisatie tijdens jaar 1?
- Hoe tevreden bent u over de projectorganisatie tijdens jaar 2?

6.6 In welke mate is het Expeditieproject bekend voor niet-betrokken docenten in de Expeditieschool?

Expeditie durven delen doen stelt aan de scholen voor om kennis en ervaringen van het project te delen met anderen binnen de school en ander onderwijspersoneel een rol te laten spelen in de Expeditie. Gezien dit uitgangspunt wensen wij na te gaan in welke mate het Expeditieproject bekend is bij docenten die les geven in de Expeditieschool maar niet bij het project betrokken zijn (onderzoeksvraag 2 e).

Om de bekendheid van het project na te gaan, zullen we de volgende aspecten bevragen:

- de algemene doelen van het Expeditieproject in mijn school zijn mij bekend
- ik heb een duidelijk beeld over de inhoud van de onderwijsinnovatie van het Expeditieproject in mijn school
- ik heb een duidelijk beeld over het onderzoek van het Expeditieproject in mijn school
- ik word op de hoogte gehouden van het Expeditieproject in mijn school
- ik werd/word betrokken bij het onderzoek van het Expeditieproject in mijn school

We peilen ook bij deze doelgroep naar het aansluiten van het project bij de uitgangspunten van bottom-up innoveren en naar de opvattingen over de opbrengsten van het innovatietraject.

6.7 Wat is de tevredenheid over het globale verloop van de Expeditie?

In een volgende vraag werd aan de verschillende groepen gevraagd hoe tevreden men is over het globale verloop van *Expeditie durven delen doen* (onderzoeksvraag 2f).

Aan de verschillende actoren werd de volgende vraag voorgelegd:

- Hoe tevreden bent u over het globale verloop van het Expeditieproject tot nog toe?

6.8 Hoe verloopt een bottom-up onderwijsinnovatie concreet wanneer scholen samen met onderzoekers werken aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en welke zijn daarbij positieve en negatieve effecten?

Een volgende algemene onderzoeksvraag wil nagaan hoe de innovaties precies verlopen en vorm krijgen via praktijkgericht onderzoek. Meer bepaald willen we bestuderen welke condities binnen het praktijkgericht onderzoek ervoor kunnen zorgen dat onderwijsinnovaties succesvol verlopen. Door het schetsen van het verloop van de innovaties willen we inzicht bieden in de wijze waarop de innovatieprocessen en onderzoeksprocessen binnen scholen verlopen. Daarnaast willen we nagaan welke factoren bijdragen aan de ontwikkeling en realisatie van innovaties via praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (onderzoeksvraag 5).

Onderwijsveranderingen gebeuren niet via lineaire en logisch op elkaar volgende stappen (Lagerweij & Haak, 1996, Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). In een onderwijsvernieuwingsproces worden drie

fases onderscheiden (o.m. Hopkins, 2001; Fullan, 2001), namelijk de initiatie -, de implementatie - en de institutionalisatiefase.

- *Initiatiefase*: de beslissing om een bepaalde concrete invulling te geven aan voorgestelde doelen
- *Implementatiefase*: het proces van vormgeven aan vernieuwingsdoelen in concrete vernieuwingen van de klaspraktijk, ze te evalueren en (eventueel) bij te sturen en uit te breiden.
- *Institutionalisatiefase*: de situatie waarbij de vernieuwende praktijk ophoudt om vernieuwend te zijn omdat ze 'normaal' geworden is voor de wijze waarop de organisatie functioneert.

Uit onderzoek blijkt dat scholen eigen implementatiestrategieën ontwikkelen bij het invoeren van vernieuwingen (Hopkins, 2001). Scholen verschillen nogal van elkaar inzake hun innovatief vermogen (Geijssel & Slegers, 2001; Slavin, 1998). Interventies van hoog en laag innovatieve scholen blijken ook nogal van elkaar af te wijken. Hopkins benadrukt hierbij het belang van het hanteren van gedifferentieerde strategieën bij het werken aan schoolverbetering. Om inzicht te krijgen in de verschillende strategieën van schoolverbetering wensen we het verloop van de processen in kaart te brengen. Door de case studies kunnen we zicht krijgen op het verloop van de innovatieprocessen binnen constructiegericht onderzoek en op de maatregelen en interventies van de projectorganisatie die in de loop der tijd werden ingezet.

De factoren die duurzaam vernieuwen kunnen beïnvloeden vatte Waslander (2007) in een reviewstudie samen in zeven C's: concentratie, coherentie, commitment, community, continuïteit, consistentie en context-management. Deze indeling werd ook gebruikt door onderzoekers van Expeditie Corlaer om antwoord te geven waaraan de school, onderzoeker en onderzoek moeten voldoen om van een succesvolle Expeditie te spreken (Timmer, Schaefer & Klein, 2007).

1. Concentratie (focus en doelgerichtheid)

De school moet doelgericht zijn bij de implementatie van de innovatie. Uit ervaring blijkt dat doelstellingen bij aanvang niet altijd helder zijn geformuleerd en niet bij alle betrokkenen bij de innovatie bekend zijn.

2. Coherentie in verschillende activiteiten

De onderzoeksactiviteiten moeten op een natuurlijke manier samenhangen met de activiteiten die in het kader van de innovatie op de school plaatsvinden, maar ook met andere schoolse activiteiten.

3. Commitment (draagvlak en eigenaarschap van leraren en schoolleiders)

Er moet op school zowel draagvlak voor de innovatie als voor het onderzoek aanwezig zijn. Randvoorwaarden als tijd en geld spelen hierbij ook een belangrijke rol. Draagvlak op school is belangrijk om onderzoeksactiviteiten te kunnen uitvoeren (interviews) en voldoende respons op vragenlijsten te krijgen.

4. Community (professionele leergemeenschap en leiderschap)

Leiderschap op school en een professionele leergemeenschap op school zijn van groot belang, zeker in het belang van het verder zetten van de activiteiten na afloop door de school zelf.

5. Continuïteit in het lerarenteam en schoolleiderschap

Om op langere termijn effecten te kunnen meten, is het van belang dat de continuïteit van de onderzoeksactiviteiten gewaarborgd is, zeker voor de duur van de Expeditie in het bijzonder.

6. Consistentie in de omgeving van de school (beleid)

7. *Context-management* (als trouw blijven aan de eigen uitgangspunten en de regie van de innovatie in eigen handen nemen)

Effecten van onderzoek bij onderwijsinnovaties

Het uitgangspunt van *Expeditie durven delen doen* is dat onderzoek bij innoveren in scholen heel wat voordelen oplevert voor de scholen. Daarom werken onderzoekers samen met practici om innovaties te ondersteunen door middel van onderzoek. In deze studie willen wij bij de verschillende betrokken actoren nagaan welke de positieve en negatieve effecten zijn van het systematisch onderzoeken van de innovaties.

De laatste jaren gaan er in Nederland, ook beleidsmatig, meer stemmen op die het belang van wisselwerking tussen onderzoek en praktijk onderstrepen in functie van onderwijsvernieuwingen. Een reden hiervoor is dat onderzoek de kansen vergroot op een succesvolle implementatie van het innovatieve ontwerp (Ten Dam, Volman & Wardekker, 2005).

Andere argumenten om vernieuwingen met empirische bewijzen te onderbouwen, zijn bijvoorbeeld dat onderzoek het inzicht vergroot in de vernieuwing zoals in de effecten en knelpunten, dat onderzoek tijdens het innovatieproces duidelijk kan maken waar bijsturing nodig is (Vlor, 2007), dat onderzoek kan helpen bij het invoeren van vernieuwingen waarvan het effect niet is bewezen en dat onderzoek de onderwijswereld kan beschermen tegen onbezonnen vernieuwingen (Volman, 2008).

Een ander mogelijk positief effect van het onderzoek naar innovaties, is dat de school hierdoor gedwongen wordt om concrete doelen te formuleren bij de vernieuwingen. Vaak worden bij innovaties nogal abstracte doelen geformuleerd. Door het benoemen van wat je bij je innovaties wil meten, ga je de inhoud van de vernieuwingen concretiseren en vertalen naar de lespraktijk. Als dat achterwege blijft, is de kans groot dat de beoogde vernieuwing door docenten op verschillende manieren zal worden geïnterpreteerd. Onderzoek naar het invoeren van vernieuwingen heeft laten zien dat deze persoonlijke interpretatie een rol speelt bij de mate waarin docenten bereid zijn om aan de slag te gaan met een vernieuwing (Van den Berg, Vandenberghe & Slegers, 1999)

6.9 Hoe verloopt de samenwerking tussen onderzoekers en practici en welke condities bevorderen of belemmeren deze samenwerking?

Scholen en onderzoekers werken in *Expeditie durven delen doen* intensief samen aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van innovaties. Een speciale conditie waaraan constructiegericht of praktijkgericht onderzoek moet voldoen is dat er een goede samenwerking tussen onderzoekers en scholen is.

In deze onderzoeksvraag (onderzoeksvraag 6) willen we nagaan hoe de samenwerking tussen onderzoekers en practici verloopt en ontstaat en welke de hefbomen en struikelblokken zijn bij samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en practici. Concreet wordt nagegaan welke verschillende vormen van samenwerkingsverbanden tussen scholen en onderzoekers ontstaan binnen de *Expeditie* en welke condities samenwerking bevorderen dan wel belemmeren.

We bespreken achtereenvolgens verschillende vormen van samenwerkingsverbanden en condities die de samenwerking tussen onderzoekers en scholen bij constructiegericht onderzoek kunnen bevorderen of belemmeren.

Verschillende vormen van samenwerkingsverbanden

Partnerschap tussen onderzoekers en practici, waarbij onderzoekers en practici als gelijkwaardig worden beschouwd, is een belangrijke voorwaarde voor het welslagen van constructiegericht onderzoek (Op 't Eynde e.a., 2001) .

Samenwerkingsverbanden tussen onderwijsonderzoekers en practici zijn niet uitvoerig beschreven in de literatuur. Er is ook weinig onderzoeksevidentie over geïntensifieerde samenwerkingsverbanden tussen beide actoren. Wagner (1997) maakt een analyse met betrekking tot de verschillende soorten samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en practici. Hij beschrijft drie vormen van samenwerkingsverbanden, namelijk 'data-extraction agreements', 'clinical partnerships' en 'co-learning agreements'. Deze laatste vorm van samenwerking is voor constructiegericht onderzoek de interessantste. De meest voorkomende en meest traditionele vorm van samenwerking is de '*data-extraction agreement*'. De onderzoeker en de leraar hebben hier beiden een duidelijk afgebakende en verschillende rol. De onderzoeker bestudeert, verzamelt gegevens, interpreteert en trekt conclusies. De leraar wordt bestudeerd en geeft toegang tot het klas- en instructiegebeuren. Bij de tweede vorm, '*clinical partnerships*', is er sprake van meer overleg en samenwerking tussen de onderzoeker en de leraar maar blijven de rollen nog steeds duidelijk verschillend. De leraar is nog niet echt betrokken bij de opzet en het uitvoeren van het onderzoek. Hij maakt nog steeds in de eerste plaats het voorwerp van het onderzoek uit, maar er wordt duidelijk meer ruimte gemaakt voor overleg.

De derde vorm van samenwerking, '*co-learning agreements*', betreft de leraar volledig en spreekt hem aan op zijn deskundigheid als onderzoeker. Er blijven binnen deze vorm van samenwerking verschillen bestaan tussen de rol van onderzoeker en leerkracht, maar deze zijn vager en wisselend. Leraren bereiden het onderzoek mee voor, ontwikkelen mee instrumenten of passen nieuwe instructiemethoden toe. Ze kunnen ook observeren, analyseren en evalueren hoe leerlingen omgaan met (nieuw) leermateriaal (zie ook Edwards e.a., 2007).

Deze samenwerkingsvorm sluit aan bij de eerder beschreven *modus 2* met een partnerschapsmodel van samenwerking tussen onderzoekers en practici waarbij de docent geen uitvoerder is, maar een actieve, complexe en bemiddelende rol speelt in de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (Bates, 2002).

In dit onderzoek wensen we na te gaan welke condities de samenwerking tussen onderzoekers en scholen bij constructiegericht onderzoek bevorderen of belemmeren. In de literatuur vinden we onder andere een duidelijke rolafbakening en een duidelijke communicatie als bevorderende condities terug.

6.10 Welke rol vervult de projectorganisatie bij het realiseren van onderwijsinnovaties en bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek?

Ondersteuning in de Expeditie wordt zowel binnen als buiten de school georganiseerd. Naast de interne ondersteuning door de schoolleiding, willen we in deze laatste onderzoeksvraag nagaan wat de rol is van de externe ondersteuning door de projectorganisatie bij de realisatie van de vernieuwingen en bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en de samenwerkingsverbanden binnen de Expeditie (onderzoeksvraag 7).

Zoals hoger beschreven, is de landelijke projectorganisatie in het leven geroepen om ondersteunende, coördinerende en (indien dat nodig zou zijn) controlerende taken uit te voeren. In de innovatieliteratuur blijkt ondersteuning een belangrijke innovatieconditie te zijn (Fidler in Walrecht, 2006). Stoll (2009) benadrukt het belang van *external support* voor het verhogen van de veranderingscapaciteit van scholen. Walrecht (2006) stelt dat ondersteuning een belangrijk element is in een innovatieproces omdat de betrokkenen niet altijd beschikken over de vaardigheden en hulpmiddelen om innovaties te kunnen invoeren (p. 37). De externe ondersteuning van de projectorganisatie vertrekt vanuit een participatieve benadering: scholen hebben een hoge mate van autonomie in het bepalen van de innovatiedoelen en –inhouden.

Hoofdstuk III Onderzoeksdesign

In dit hoofdstuk gaan we in op de gehanteerde onderzoeksmethode van de kwantitatieve en kwalitatieve evaluatiestudie. We gaan de manier van dataverzameling en –analyse na en presenteren de populatie- en responsgegevens. Eerst komt het kwantitatief onderzoeksluik aan bod, vervolgens staan we stil bij het kwalitatief onderzoeksgedeelte.

1 Vragenlijstonderzoek evaluatie *Expeditie durven delen doen* en meten van opvattingen over onderzoek en onderwijs-innovatie

1.1 Onderzoeksmethode

De dataverzameling werd verspreid over twee onderzoeksjaren. Het eerste onderzoeksjaar van deze studie viel samen met het tweede Expeditiewerkjaar, namelijk het werkjaar 2008-2009. Het tweede onderzoeksjaar viel samen met het derde en laatste Expeditiewerkjaar, namelijk het werkjaar 2009-2010. In onderzoeksjaar één werden data verzameld om te beantwoorden aan onderzoeksvragen 1 en 2, namelijk welke opvattingen onderzoekers en practici hebben ten aanzien van onderzoek en innovatie en hoe de betrokkenen in de Expeditiescholen *Expeditie durven delen doen* evalueren. In onderzoeksjaar twee werden hiertoe opnieuw data verzameld en werden data verzameld om bijkomend een antwoord te bieden op de overige onderzoeksvragen. We laten de methode van dataverzameling aansluiten bij zowel de aard van de onderzoeksvraag als de doelgroep die we willen bereiken.

Een opzet van deze studie is het evalueren van de werking van *Expeditie durven delen doen* als een voorbeeld van een innovatieproject in Nederland. Om op deze onderzoeksvraag een antwoord te kunnen formuleren, kiezen we voor een kwantitatief inventariserend en explorerend survey-onderzoek. Deze methode biedt de mogelijkheid om op een eenvoudige wijze en binnen een relatief korte tijdspanne voldoende informatieve data te verzamelen om de uitgangspunten en opbrengsten van de Expeditie te toetsen.

Het volgende onderzoeksvraag van deze studie richt zich op de ontwikkeling van een meetinstrument om opvattingen over onderwijsonderzoek en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovatie bij practici en onderzoekers op een betrouwbare en valide manier in kaart te brengen. We nemen deze opvattingen in ons onderzoek mee als belangrijke indicatoren omdat kan verondersteld worden dat practici en onderzoekers die betrokken zijn bij de Expeditie op een andere manier kijken naar het belang van onderwijsinnovatie en de rol van onderwijsonderzoek in dit proces. Om deze onderzoeksvraag na te gaan werd ook gekozen voor eenzelfde survey-onderzoek.

Een volgende vraag gaat in op het in kaart brengen van de evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van *Expeditie durven delen doen* als de evolutie in opvattingen over onderwijsonderzoek en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovatie bij practici en onderzoekers (onderzoeksvraag 4). Om deze vraag te beantwoorden is in onderzoeksjaar 2 opnieuw een deels aangepast survey het praktijkveld ingestuurd. De evolutie in waargenomen tevredenheid en opvattingen over innovatie en onderzoek is op twee manieren in kaart gebracht. Enerzijds zijn alle respondenten die zowel de eerste al tweede maal de vragenlijst invulden met elkaar gematcht en vergeleken. Hiertoe werden de respondenten aan elkaar gekoppeld op basis van geslacht, geboortedatum, school en de vraag of ze de vragenlijst voor de tweede maal invulden. Op die manier kan een algemeen beeld verkregen worden over hoe Expeditieleden in het algemeen evolueren op

vlak van waargenomen tevredenheid en evolutie in opvattingen. Anderzijds is ook vergelijking gemaakt per actor (docent, onderzoeker en schoolleider) die betrokken is bij de Expeditie. Er is nagegaan of de gemiddelde scores van docenten, onderzoekers en schoolleiders in onderzoeksjaar één verschillen van de gemiddelde scores van docenten, onderzoekers en schoolleiders in onderzoeksjaar twee. Dit staat ons toe per actor een eventuele evolutie te schetsen over de twee onderzoeksjaren heen.

Om in een korte periode zoveel mogelijk respondenten te bereiken op 'verre' afstand kiezen we om het survey-onderzoek via online vragenlijsten op te zetten. Een dergelijke elektronische dataverzameling biedt verschillende voordelen. Zo verloopt het verzamelen van de data relatief goedkoop en snel, kan het invoeren van de data en de constructie van de datafile automatisch gebeuren. Bovendien kan een geografisch verspreide populatie van respondenten makkelijk bereikt worden (Van Selm & Jankowski, 2006). Beperkingen voor deze manier van dataverzameling kunnen van technische aard zijn, of respondenten kunnen de vragenlijst meermals invullen of zich als een andere persoon aanmelden (Lefever e.a., 2007). Om dergelijke problemen zoveel mogelijk op te vangen, werden voor de Expeditie-survey verschillende achtergrondkenmerken van de respondenten bevroegd (e-mailadres, geboortedatum, geslacht, cfr. infra). Meer concreet wordt geboortedatum in combinatie met sekse en functie omgezet in een unieke code.

Voor het kunnen beantwoorden van de onderzoeksvragen hebben we verschillende doelgroepen geselecteerd aan wie we een vragenlijst voorleggen.

Om een grondige evaluatie te kunnen uitvoeren van het Expeditieproject, willen we vier verschillende actoren bevroeden;

1. *Docenten betrokken bij de Expeditie*: dit is de groep van docenten die primair betrokken is bij het opzetten en implementeren van de innovatie in de schoolpraktijk.
2. *Onderzoekers betrokken bij de Expeditie*: dit zijn de externe onderzoekers die wetenschappelijke ondersteuning bieden bij de schoolgebonden innovatietrajecten.
3. *Schoolleiders betrokken bij de Expeditie*: leden van het schoolmanagement die een coördinerende verantwoordelijkheid dragen voor het verloop van het Expeditieproject op school
4. *Docenten niet bij de Expeditie betrokken, maar wel werkzaam op een Expeditieschool*: deze groep docenten bevroeden we ook om na te gaan in welke mate de innovatie een bredere verspreiding heeft binnen de school

Voor het beantwoorden van van de vraag hoe de betrokkenen de Expeditie evalueren (onderzoeksvraag 2) en om na te gaan hoe hun percepties evolueren (onderzoeksvraag 4) volstaat het bevroeden van deze vier actoren. Anderzijds leveren we via deze studie ook een bijdrage om groepen met elkaar te vergelijken op basis van gevalideerde instrumenten. Voor het bepalen van de psychometrische kwaliteit van de door ons ontwikkelde schalen zullen we onderzoeksgegevens verzamelen onder een ruimere populatie van dezelfde onderwijsactoren, namelijk alle docenten en schoolleiders in VO-scholen en Nederlandse onderwijsonderzoekers die niet betrokken zijn bij de Expeditie. Om voor de schaalontwikkeling de populatie nog verder uit te breiden worden ook leraren secundair onderwijs en onderwijsonderzoekers in Vlaanderen aangeschreven.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag naar welke opvattingen er leven bij practici en onderzoekers ten aanzien van onderzoek en innovatie (onderzoeksvraag 1), bevroeden we de volgende negen actoren:

De vier Expeditie-actoren: 1. docenten betrokken bij de Expeditie; 2. onderzoekers betrokken bij de Expeditie; 3. schoolleiders betrokken bij de Expeditie; 4. docenten niet bij de Expeditie betrokken, maar wel werkzaam op een Expeditieschool, en vervolgens:

5. *Docenten VO-scholen*: docenten uit VO-scholen die niet betrokken zijn bij de de Expeditie
6. *Onderzoekers Nederland*: onderzoekers die niet bij betrokken zijn bij de de Expeditie

7. *Schoolleiders VO-scholen*: schoolleiders uit de VO-scholen die niet betrokken zijn bij de Expeditie
8. *Leraren Vlaanderen*: leraren uit de Vlaamse secundaire scholen die bevroegd werden om de populatie om de schaalontwikkeling verder uit te breiden
9. *Onderzoekers Vlaanderen*: onderzoekers uit Vlaanderen die bevroegd werden om de populatie onderzoekers om de schaalontwikkeling verder uit te breiden.

1.2 Vragenlijstconstructie

De vragenlijst kan opgedeeld worden in twee onderdelen, die tevens verwijzen naar de twee hoofdonderzoeksvragen: de evaluatie van het Expeditieproject, en het onderzoek naar opvattingen over onderwijsonderzoek en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovatie. Bij de constructie van beide vragenlijsten werden een aantal praktische en methodologische overwegingen genomen. Tijdens het constructieproces werd de vragenlijst tevens voorgelegd aan zowel practici als onderzoekers.

Voor de bevraging in jaar twee is de vragenlijst deels aangepast op basis reacties uit het praktijk- en onderzoeksveld. De aanpassingen betreffen het herformuleren van enkele items en het toevoegen van enkele vragen (bv. Heeft u deze vragenlijst al eens eerder ingevuld? Wat is uw gemiddelde tevredenheid tijdens projectjaar 3?). Het codeboek behorende bij de vragenlijsten is integraal terug te vinden in bijlage 1 van het technisch rapport.

1.2.1 Algemene overwegingen

Voor de inhoudelijke constructie van de vragenlijst verwijzen we naar het tweede hoofdstuk van dit rapport waarin de verschillende onderzoeksconcepten van de studie gepresenteerd worden. In deze paragraaf beschrijven we enkele belangrijke beslissingen die werden genomen bij de constructie van de vragenlijst. Een eerste beslissing heeft betrekking op de vraag in hoeverre de vragenlijsten voor de verschillende respondenten dienden te verschillen. Aangezien het hoofddoel van het onderzoek verkennend en vergelijkend van aard is, werd gekozen om dezelfde vragen voor te leggen aan zowel onderzoekers als practici. Enkel aan de docenten in Expeditiescholen die niet rechtstreeks betrokken zijn bij de uitvoering het Expeditieproject, worden enkele bijkomende vragen gesteld over de bekendheid met de Expeditie (cfr. deelonderzoeksvragen).

Voor het tweede of generieke deel van de vragenlijst werd ook hier geopteerd eenzelfde vragenlijst voor te leggen aan de verschillende groepen, om zo opvattingen van onderzoekers, docenten en schoolleiders met elkaar te vergelijken. Beide vragenlijsten verschillen dus enkel inzake achtergrondkenmerken van de bevroegde respondenten. Daarnaast verschillen de Vlaamse en Nederlandse vragenlijsten (cfr. infra) soms in taalgebruik. Omwille van een andere interpretatie in de Nederlandse of Vlaamse context, werden sommige woorden in de items vervangen.

Beide vragenlijsten werden opgemaakt met behulp van het programma SNAP. Dit programma laat toe de antwoorden van de respondenten automatisch op een server op te slaan, zodat we op ieder tijdstip kunnen nagaan hoeveel vragenlijsten reeds waren ingevuld. Het programma laat bovendien toe data in te lezen in andere programma's (bv. Excel, SPSS). Dubbele vragenlijsten werden uit het databestand verwijderd op basis van een analyse van de achtergrondkenmerken van respondenten. Daarnaast werd een controle uitgevoerd op basis van de tijd die respondenten nodig hadden om de vragenlijst in te vullen, cq. respondenten die de vragenlijst in minder dan 5 minuten invulden werden verwijderd uit het databestand.

1.2.2 Validiteit

Vragenlijst evaluatie Expeditie durven delen doen

Aan alle mogelijke respondenten werd gevraagd een online vragenlijst in te vullen. Enkel de onderzoekers die betrokken zijn bij verschillende Expeditieprojecten werd de mogelijkheid geboden het deel van de vragenlijst dat betrekking heeft op de evaluatie van de Expeditie verschillende malen in te vullen, afhankelijk van het aantal projecten waar zij als onderzoeker betrokken bij zijn. Afhankelijk van het specifieke project kan er immers een andere inschatting zijn van de waargenomen opbrengsten. Om na te gaan of de vragenlijst door de respondenten makkelijk kon worden ingevuld is een proefafname vereist (Bartelds, Jansen & Joostens, 1989). Daarom hebben we een proefafname georganiseerd bij twee docenten, een onderzoeker en een schoolleider. Op basis van hun opmerkingen hebben we nog een aantal wijzigingen doorgevoerd. De afgenomen vragenlijst in jaar twee werd ook aangepast op basis van opmerkingen van de respondenten van de eerste bevraging.

Vragenlijst onderzoeksopvattingen

Om de inhouds- en begripsvaliditeit van het meetinstrument te beoordelen, werd het ontwerp van instrument voorgelegd aan een Vlaamse en Nederlandse onderwijsonderzoeker. De vragenlijst werd geoptimaliseerd rekening houdend met hun opmerkingen. Op basis van de opmerkingen van deze deskundigen werd bijvoorbeeld de vraagstelling van het onderzoek duidelijker afgebakend. In tegenstelling tot het oorspronkelijke doel – constructie van een meetinstrument naar wetenschapsopvattingen – werd de focus van het onderzoek en de vragenlijst geconcretiseerd tot opvattingen over de rol van onderwijsonderzoek bij onderwijsinnovatie en niet over wetenschapsopvattingen in het algemeen.

Het meetinstrument werd vervolgens voorgelegd aan zes Vlaamse leraren, aan drie Nederlandse docenten, aan vijf Vlaamse (onderwijs)onderzoekers en aan twee Nederlandse onderzoekers met het verzoek deze in te vullen en indien zich problemen voordeden, zowel op vlak van inhoud als op vlak van taal, deze aan ons te melden. Op basis van deze proefafname zijn kleinere aanpassingen gebeurd.

1.3 Populatie en dataverzameling

1.3.1 Onderzoeksjaar één

De volledige vragenlijst werd twee keer voorgelegd aan alle onderzoekers die deelnemen aan *Expeditie durven delen doen*, en alle docenten en schoolleiders van de 18 VO-scholen betrokken bij de Expeditie. Aan de deelnemende scholen werd gevraagd alle e-mailadressen van schoolleiders en docenten te bezorgen aan het onderzoeksteam zodat een persoonlijke uitnodiging en vragenlijst kon verstuurd worden. Ook de docenten die niet bij het Expeditieproject zijn betrokken, werden bevraged.

Tabel 1 geeft een overzicht van de 18 scholen die in het Expeditieproject betrokken zijn. Tijdens het traject stapten twee scholen uit het KIOSC-samenwerkingsverband uit het Expeditieproject: OSG Echnaton en Duin & Kruidberg Mavo. De gegevens van deze twee scholen werden niet meegenomen in het onderzoek. Het Comenius College wenste niet deel te nemen aan het onderzoek en werd niet bevraged.

Picasso Lyceum (Zoetermeer)
 Amadeus Lyceum (Willibrord Stichting) (De Meern)
 Da Vinci College (Leiden)
 Corlaer College (Nijkerk)
 Montaigne Lyceum (Esloo/ SCO Lucas) (Den Haag)
 Samenwerkingsverband van zes scholen: KIOSC (Kennis, Innovatie en Onderzoekscentrum)
 Comenius College (Capelle aan den IJssel)*
 OSG Echnaton (Almere)*
 Duin&Kruidberg Mavo (Driehuis)*
 SG Panta Rhei (Amstelveen)
 SG Pieter Zandt (Urk)
 Montessori College (Nijmegen)
 IJburg College (Amsterdam)
 Piter Jelles Impulse (Leeuwarden)
 Burgemeester Harmsmaschool (Gorrededijk)
 Willem Lodewijk Gymnasium (VCVOG) (Groningen)
 City+ College en/of Varias College (Johan de Witt Scholengroep) (Den Haag)
 Nieuw Zuid (locatie Putsebocht) (Rotterdam)
 Scholengemeenschap St. Ursula (bestuur Stichting Onderwijs Midden- Limburg) (Heythuysen)

Tabel III. 1. Overzicht van de scholen betrokken bij het Expeditieproject (deze scholen namen niet deel aan het overkoepelende onderzoek).*

Het tweede deel van de vragenlijst dat peilt naar onderzoeksopvattingen werd afgenomen bij een bredere populatie, namelijk docenten, schoolleiders en onderzoekers, maar ook bij docenten en schoolleiders in het Nederlands voortgezet onderwijs in Nederland, bij Vlaamse leraren secundair onderwijs en bij Vlaamse en Nederlandse onderwijsonderzoekers. Alle actoren werden via een e-mailbericht uitgenodigd tot deelname aan het onderzoek die de link bevat naar de online survey.

Hieronder wordt een overzicht gegeven van de dataverzameling de Vlaamse lerarenpopulatie secundair onderwijs, bij Nederlandse docenten voortgezet onderwijs, bij Vlaamse onderzoekers en bij Nederlandse onderzoekers.

Leraren secundair onderwijs Vlaanderen

Vlaamse leraren secundair onderwijs werden begin juni 2009 op verschillende manieren aangeschreven en uitgenodigd deel te nemen aan het onderzoek. Vooreerst werd een algemene oproep verspreid op verschillende internetsites voor leraren. Daarnaast verscheen de oproep op de educatieve portaalsite Klasement, op de websites van Klasse en Lerarenforum. Tot slot verscheen een oproep in Klasse, het tijdschrift voor Vlaamse leraren secundair onderwijs. Daarnaast werd aan de directies van alle Vlaamse secundaire scholen begin juni een e-mail verstuurd met de uitnodiging tot medewerking aan het onderzoek. Hierbij werd de vraag gesteld deze e-mail door te sturen aan hun lerarenkorps en/of de oproep te verspreiden via de lerarenkamer. Deze e-mail werd verstuurd aan 956 scholen secundair voltijds onderwijs, 48 scholen deeltijds beroepssecundair onderwijs en 116 scholen buitengewoon secundair onderwijs. Vlaamse leraren kregen vier weken de tijd de vragenlijst in te vullen.

Docenten en schoolleiders voortgezet onderwijs in Nederland

Aan alle schoolleiders in de VO-scholen (vmbo, havo en vwo) in Nederland werd ook in juni 2009 een e-mail gestuurd met de uitnodiging deel te nemen aan dit onderzoek en de vraag de vragenlijst in te vullen. Net zoals in Vlaanderen, werd gevraagd de e-mail door te sturen aan de docenten in hun school en/of de oproep te verspreiden via de docentenkamer. Ook hier kregen respondenten vier weken de tijd de vragenlijst in te vullen. Twee weken nadat de oorspronkelijke uitnodigingse-mail werd verstuurd, werd de scholen een reminder gezonden. De oproep werd verstuurd aan 2406 scholen.

Onderzoekers Vlaanderen

In Vlaanderen worden contactgegevens van onderwijsonderzoekers niet systematisch bijgehouden. Bij het verzamelen van contactgegevens waren we dus aangewezen op het doorzoeken van websites

van alle Vlaamse universiteiten en onderzoeksinstituten. Hierdoor kon echter geen volledigheid inzake de populatie van Vlaamse onderwijsonderzoekers gegarandeerd worden. In totaal werd aan ongeveer 260 onderwijsonderzoekers een uitnodiging verstuurd met de vraag deel te nemen aan het survey-onderzoek.

Onderzoekers Nederland

Om onderwijsonderzoekers in Nederland te bereiken, konden we rekenen op de medewerking van de VOR, de Vereniging voor Onderwijs Research. Aan ongeveer 760 leden van de VOR werd via e-mail een uitnodiging met vraag tot medewerking aan het onderzoek verstuurd.

Periode van dataverzameling

Alle data werden verzameld tijdens de maand juni. In de eerste week van juni werden de Expeditie scholen en onderzoekers aangeschreven om deel te nemen aan het onderzoek. Ook in deze week werd aan de directies van de Vlaamse scholen en schoolleiders van de Nederlandse scholen een e-mail verstuurd met de uitnodiging tot medewerking aan het onderzoek. Er werd hen de vraag gesteld om de e-mail door te sturen aan de docenten en leraren in hun school en/of de oproep te verspreiden via de docentenkamer.

Twee weken nadat de oorspronkelijke uitnodigingse-mail werd verstuurd, werd aan alle doelgroepen een reminder gezonden. Half juni werd aan de onderzoekers in Nederland en Vlaanderen een uitnodigingse-mail gestuurd met opnieuw een vraag tot medewerking aan het onderzoek.

Alle doelgroepen kregen de tijd tot eind juni om de online vragenlijst in te vullen.

1.3.2 Onderzoekjaar twee

Net zoals in het eerste onderzoekjaar werd de volledige vragenlijst voorgelegd aan alle onderzoekers die deelnemen aan *Expeditie durven delen doen*, en alle docenten en schoolleiders van zestien VO-scholen betrokken bij de Expeditie. Dezelfde procedure werd gevolgd als tijdens het eerste jaar.

Twee scholen stapten tijdens het eerste traject uit het KIOSC-samenwerkingsverband: OSG Echnaton en Duin & Kruiberg Mavo. Het Comenius College wenste niet deel te nemen aan het onderzoek en het Montessori College wenste niet deel te nemen aan de tweede bevraging.

Periode van dataverzameling

Alle data werden verzameld tijdens de maanden mei, juni en juli 2010. Voor de tweede bevraging vroegen we vooraf aan de deelnemende Expeditie-scholen een voorkeursdata voor het uitzetten van de vragenlijst. Hierdoor lag de begin- en einddatum voor het invullen van de vragenlijst voor de meeste scholen op een ander tijdstip. Vanaf de derde week van mei tot de tweede week van juni werden de Expeditie scholen aangeschreven om deel te nemen aan het onderzoek. Er werd hen de vraag gesteld om de e-mail door te sturen aan de docenten en leraren in hun school en/of de oproep te verspreiden via de docentenkamer. In de uitnodigingse-mail werd tevens beknopt de innovatie in hun school beschreven. Twee weken nadat de oorspronkelijke uitnodigingse-mail werd verstuurd, werd een reminder gezonden. Wanneer opnieuw twee weken verstreken, werden ze nogmaals aan het invullen van de vragenlijst herinnerd. In de derde week van mei werd aan de onderzoekers in Nederland een uitnodigingse-mail gestuurd met de vraag tot medewerking aan het onderzoek. Ook zij kregen tweemaal een herinneringsmail voor het invullen van de vragenlijst.

Het online invullen van de vragenlijst werd beëindigd in de periode eind mei tot begin juli.

1.4 Respons

1.4.1 Onderzoekjaar één

Door negen actoren te bevragen is het mogelijk om bij de data-analyse verschillende categorieën te onderscheiden: enerzijds practici versus onderzoekers, anderzijds Expeditiescholen versus niet-Expeditiescholen. Onderstaande figuur maakt dit duidelijk en presenteert zowel de responsgegevens voor de negen bevroegde groepen van actoren, als de responsgegevens voor de onderscheiden categorieën (practici versus onderzoekers, Expeditie betrokkenen versus niet-Expeditie betrokkenen, Nederlandse versus Vlaamse respondenten).

Het onderscheid tussen Vlaanderen en Nederland zal in de data-analyse niet worden meegenomen aangezien deze verschillen niet tot de scope van het onderzoek behoren. De Vlaamse respondenten werden wel meegenomen bij de schaalconstructies om zo op basis van een ruime steekproef de psychometrische kwaliteit van de meetinstrumenten te kunnen bepalen.

Figuur 1 geeft een overzicht van de respons, opgesplitst per actor en verschillende categorieën.



Figuur III.1. Overzicht responsgegevens per onderscheiden categorie en per bevroegde doelgroep.

Docenten, schoolleiders en onderzoekers buiten de Expeditie

Voor Vlaanderen vulden 1160 Vlaamse leraren uit het secundair onderwijs de vragenlijst in. Aan deze doelgroep kon een incentive ter beschikking worden gesteld om het invullen van de vragenlijst te stimuleren. Waarschijnlijk is de hoge respons hierdoor te verklaren, naast het gegeven dat men op vele manieren aangeschreven werd om deel te nemen aan het onderzoek. Ook bij de onderzoekers is de respons eerder hoog te noemen: 92 van de 260 onderzoekers (of 35%) vulden de vragenlijst in.

Het aantal ingevulde vragenlijsten is in Nederland niet zo hoog als in Vlaanderen, maar is toch bevredigend. In totaal ontvingen we een ingevulde vragenlijst van 241 docenten, 82 schoolleiders en 105 (of 14%) onderwijsonderzoekers.

Docenten, schoolleiders en onderzoekers actief in de Expeditiescholen

Voor het berekenen van de responsgrootte maken we een onderscheid tussen bruto- en nettorespons. In de veronderstelling dat de bestand met e-mailadressen die de scholen aanleverden, overeenkomen met de potentiële respondenten van de Expeditiescholen, is het mogelijk om zowel de bruto als netto respons te berekenen.

De bruto respons geeft de verhouding weer tussen de ingevulde enquêtes en de aangeschreven steekproefeenheden. Dit is de responsgrootte (Rg) gedeeld door de steekproefgrootte (Sg) x 100. De bruto respons is een onnauwkeurige weergave omdat er geen rekening wordt gehouden met niet bereikbare respondenten. De netto respons geeft een meer accurate weergave van de respons en houdt rekening met niet bereikbare respondenten op deze twee niveaus:

- op schoolniveau: respondenten zijn niet bereikbaar door weigering van de schoolleiding (x_1)
- op individueel niveau: respondenten zijn niet bereikbaar door een ongeldig e-mailadres, door ziekte, door verlof en andere statuten (x_2).

De nettorespons kan ook in een formule weergegeven worden:

$$\text{netto respons} = \frac{\text{Rg}}{\text{Sg} - (x_1 + x_2)} \times 100 = \dots \%$$

Bijna 1000 respondenten ontvingen een e-mail met de vraag tot uitnodiging aan ons onderzoek. We ontvingen 157 vragenlijsten van docenten, 26 ingevulde vragenlijsten van schoolleiders en 33 ingevulde vragenlijsten van onderzoekers. De nettorespons in de Expeditiescholen bedraagt gemiddeld 18,9% .

In onderstaande tabel geven we de nettorespons weer van de betrokken docenten, schoolleiders en onderzoekers per project.

Expeditieschool	Docenten	Schoolleiders	Onderzoeker	Bruto steekproef	Netto steekproef	X1	X2	Som docenten / schoolleiders	Netto respons (%) per school
Picasso Lyceum	18	4	1	92	90	2		22	24.4
Amadeus Lyceum (Willibrord Stichting)	6	1	4	21	19	2		7	36.8
Da Vinci College	8	3	2	130	127	3		11	8.7
Corlaer College (St. PCVOE)	9	1	1	48	46	2		10	21.7
Montaigne Lyceum (Esloo/ SCO Lucas)	14	1	3	77	73	4		15	20.5
OSG Echnaton (Almere)	0	0	1	12	0		12	-	-
SG Panta Rhei (Amstelveen)	9	2	1	75	71	4		11	15.5
SG Pieter Zandt (Urk)	3	0	2	43	42	1		3	7.1
Montessori College (Nijmegen)	2	0	1	56	53	3		2	3.8
IJburg College	5	0	2	28	26	2		5	19.2
Piter Jelles Impulse	5	0	2	22	22	0		5	22.7
Burgemeester Harmsmaschool	21	2	2	72	70	2		23	32.9
Willem Lodewijk Gymnasium (VCVOG)	15	2	2	70	69	1		17	24.6
City+ College en/of Varias College (Johan de Witt Scholengroep)	16	1	3	141	137	4		17	12.4
Nieuw Zuid (locatie Putsebocht)	10	2	3	70	55	15		12	21.8
Scholengemeenschap St. Ursula en De Ortolaan	16	7	3	72	68	4		23	33.8
Totaal	157	26	33	1079	968			183	18.9

Tabel III.2. Overzicht van de responsgegevens voor Expeditiescholen (totaal Expeditie n = 216).

1.4.2 Onderzoeksjaar twee

In onderzoeksjaar twee zijn twee categorieën te onderscheiden bij de tweede bevraging: practici versus onderzoekers. Tabel 3 presenteert de responsgegevens van de bevroegde groepen van actoren, als de responsgegevens voor de onderscheiden categorieën.

In totaal vulden 261 docenten, schoolleiders en onderzoekers in de Expeditiescholen de vragenlijst in. Voor het berekenen van de responsgrootte gingen we op eenzelfde manier te werk als bij bevraging één. Bijna 1000 personen ontvingen opnieuw een e-mail met vraag tot uitnodiging aan de tweede bevraging van ons onderzoek. We ontvingen 206 ingevulde vragenlijsten van docenten, 29 vragenlijsten van schoolleiders en 26 vragenlijsten van onderzoekers. In totaal vulden 22 onderzoekers de vragenlijst in, sommigen echter tweemaal voor het evalueren van een ander innovatieproject.

Van de 206 docenten zijn er 74 direct betrokken bij de Expeditie en 132 niet direct betrokken.

Expeditieschool	Docenten	Schoolleiders	Onderzoeker	Bruto steekproef	Netto steekproef	X1	X2	Som docenten / schoolleiders	Netto respons (%) per school
Picasso Lyceum	28	4	2	95	94	1		32	34.0
Amadeus Lyceum (Willibrord Stichting)	9	1	2	18	18	0		10	55.6
Da Vinci College	16	7	5	178	177	1		23	13.0
Corlaer College (St. PCVOE)	12	0	2	67	67	0		12	17.9
Comenius College	0	0	2	-	-	-		-	-
Montaigne Lyceum (Esloo/ SCO Lucas)	9	3	2	77	76	1		12	15.8
SG Panta Rhei (Amstelveen)	9	1	1	54	48	6		10	20.8
SG Pieter Zandt (Urk)	17	2	3	50	49	1		19	38.8
IJburg College	7	2	0	40	40	0		9	22.5
Piter Jelles Impulse	8	0	0	32	31	1		8	25.8
Burgemeester Harmsmaschool	24	1	1	69	59	10		25	42.4
Willem Lodewijk Gymnasium (VCVOG)	21	6	1	86	86	0		27	31.4
City+ College en/of Varias College (Johan de Witt Scholengroep)	19	0	1	110	108	2		19	17.6
Nieuw Zuid (locatie Putsebocht)	8	1	2	48	36	12		9	25.0
Scholengemeenschap St. Ursula en De Ortolaan	19	1	2	75	50	25		20	40.0
Totaal	206	29	26	999	937			235	18.9

Tabel III.3. Overzicht van de responsgegevens voor Expeditiescholen (totaal Expeditie n=261).

1.5 Beschrijving van de steekproef

1.5.1 Onderzoeksjaar één

We peilden naar kenmerken zoals leeftijd en sekse en vroegen schoolleiders naar het schooltype waarin men les geeft. Onderzoekers vroegen we aan welke instelling ze verbonden zijn en aan welk soort onderwijsonderzoek ze de meeste tijd besteden.

Uit Tabel 4 leiden we af dat de groep van docenten die bij de Expeditie betrokken zijn en de vragenlijst invulden, uit iets meer mannen (54%) dan vrouwen (46%) bestaat. We zien dezelfde verhoudingen bij de docenten die lesgeven in de Expeditieschool en niet rechtstreeks bij de Expeditie betrokken zijn en bij de docenten uit de VO-scholen. De meeste schoolleiders zijn mannen: 69% in de Expeditie en 76% in de VO-scholen. In vergelijking met de verhouding vrouwelijke onderzoekers buiten de Expeditie (47%), is het aantal vrouwelijke Expeditie-onderzoekers veel hoger (71%).

	docent				onderzoeker		schoolleider		totaal	
	betrokken		niet-betrokken		♀	♂	♀	♂	♀	♂
	♀	♂	♀	♂						
Expeditie	43.7	56.3	46.5	53.5	70.8	29.2	30.8	69.2	46.4	53.6
VO-school	46.1		53.9		53.3	46.7	24.4	75.6	43.7	56.3
Totaal	45.7		54.3		56.6	43.4	25.9	74.1	44.6	55.4

Tabel III.4. Frequentieverdeling sekse van de respondenten (%).

De gemiddelde leeftijd van de docenten en schoolleiders ligt steeds lager binnen de Expeditie dan daarbuiten (Tabel 5). De gemiddelde leeftijd van de docenten die betrokken zijn bij het Expeditieproject is 43 jaar. Dit is gemiddeld twee jaar jonger dan de niet-betrokken docenten in de Expeditiescholen en gemiddeld drie jaar jonger dan de docenten uit de VO-scholen. De gemiddelde leeftijd van de bevroegde schoolleiders in de Expeditie (49 jaar) is vier jaar jonger dan de schoolleiders uit de andere VO-scholen. Expeditie-onderzoekers zijn gemiddeld 47 jaar en gemiddeld bijna twee jaar ouder dan de onderzoekers buiten de Expeditie.

	docent		onderzoeker	schoolleider
	betrokken	niet-betrokken		
Expeditie	43.1	44.9	47.0	48.9
VO-school	45.9		45.3	52.8

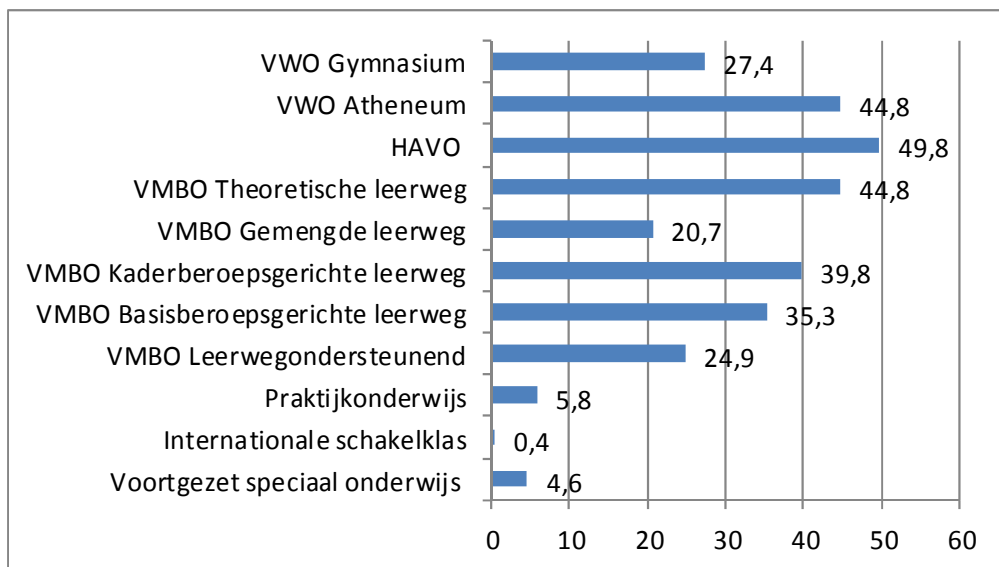
Tabel III.5. Gemiddelde leeftijd van alle docenten, onderzoekers en schoolleiders.

Werkomgeving

Uit de beschrijving van de steekproef blijkt dat de helft van de onderzoekers die betrokken zijn bij de Expeditie (n=22) verbonden is aan een universiteit. Een vierde van de Expeditie-onderzoekers is verbonden aan een commercieel onderzoeks- en adviesbureau, 12,5% aan een universitair onderzoeks- en adviesbureau, 8% aan de hogeschool en 4% aan een overheidsinstelling, 17% is aan een andere instelling verbonden. Van de onderzoekers die niet bij de Expeditie betrokken zijn (n=105) is 71,4% verbonden aan een universiteit, 23% aan een hogeschool, 4% aan een overheidsinstelling, 6% aan een universitair onderzoeks- en adviesbureau, 6% aan een commercieel onderzoeks- en adviesbureau en 6% nog aan een andere instelling.

In totaal geeft 55% van de docenten uit de Expeditiescholen (n=157) les in bovenbouw en 45% in de onderbouw. 40% van de docenten uit de VO-scholen die niet bij de Expeditie betrokken zijn (n=241) geeft les in de onderbouw en 60% geeft les in de bovenbouw.

Docenten geven voornamelijk in het HAVO (50%) (Figuur 2), in het VWO Atheneum (45%) en het VMBO (theoretische leerweg) (45%). Het aantal docenten uit de schooltypes voortgezet speciaal onderwijs, het praktijkonderwijs en internationale schakelklas is laag.



Figuur III.2. Schooltype waarin docenten uit VO-scholen lesgeven (%).

Onderwijsonderzoek

Iets meer dan de helft (54%) van de Expeditie-onderzoekers besteedt de meeste tijd aan praktijkgericht onderzoek, een vierde van de Expeditie-onderzoekers aan fundamenteel onderzoek en een vijfde voert het meeste beleidsgericht onderzoek uit.

Een opvallend gegeven is dat verhoudingsgewijs meer onderzoekers buiten de Expeditie aangeeft primair met praktijkgericht onderzoek bezig te zijn, namelijk drie vierde (73%) van het totaal aantal onderzoekers. Slechts 11% van de onderzoekers geeft aan het meeste tijd te besteden aan fundamenteel onderzoek en 15% aan beleidsgericht onderzoek.

1.5.2 Onderzoeksjaar twee

Hieronder volgt een overzicht van de achtergrondkenmerken van de docenten, schoolleiders en onderzoekers die deel uitmaken van de steekproef van de tweede bevraging. Opnieuw werd gepeild naar leeftijd en sekse en vroegen schoolleiders naar het schooltype waarin men les geeft. Onderzoekers vroegen we aan welke instelling ze verbonden zijn en aan welk soort onderwijsonderzoek ze de meeste tijd besteden.

	docent				onderzoeker		schoolleider		totaal	
	betrokken		niet-betrokken		♀	♂	♀	♂	♀	♂
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Expeditie	48.7	51.3	49.2	50.8	50.0	50.0	48.3	51.7	49.0	51.0

Tabel III.6. Frequentieverdeling sekse van de respondenten (%).

In Tabel 6 zien we dat de groep docenten uit iets meer mannen (51%) dan vrouwen (49%) bestaat die de vragenlijst invulden. Bijna evenveel mannelijke als vrouwelijke schoolleiders vulden de vragenlijst in. Ook de verdeling mannelijke en vrouwelijke onderzoekers is volgens de gegevens gelijk, hoewel dit niet kan overeenkomen met de werkelijkheid. Dit is toe te schrijven aan een hoog aantal ontbrekende waarden en aan het feit dat enkele onderzoekers hun sekse verkeerd hebben ingevuld. De gemiddelde leeftijd van de docenten is 43 jaar, zowel bij betrokken als niet-betrokken docenten die de

vragenlijst invulden. Onderzoekers die de vragenlijst invulden zijn gemiddeld 48 jaar en schoolleiders 47 jaar. Uiteraard onder voorbehoud dat de respondenten deze informatie waarheidsgetrouw hebben aangeleverd.

Werkomgeving

Van de Expeditie-onderzoekers is 40% verbonden aan een universiteit. Een vijfde van de onderzoekers is verbonden aan een commercieel onderzoeks- en adviesbureau, 4% aan een hogeschool, 8% aan een universitair onderzoeks- en adviesbureau, 12% aan een overheidsinstelling en 16% aan een andere instelling.

In totaal geeft 48,5 % van de docenten in de Expeditiescholen (n=206) les in de onderbouw en 51,5% in de bovenbouw.

Onderwijsonderzoek

Meer Expeditie-onderzoekers dan in het eerste onderzoeksjaar (77%) besteden de meeste tijd aan praktijkgericht onderzoek. Van de anderen besteedt 14% aan fundamenteel onderzoek en 9% aan beleidsgericht onderzoek.

1.5.3 Onderzoeksjaren één en twee

Uit de steekproeven van docenten, onderzoekers en schoolleiders in onderzoeksjaar één en twee zijn op basis van een unieke code 99 respondenten gevonden die de vragenlijst zowel in onderzoeksjaar één als in onderzoeksjaar twee invulden.

In onderstaande tabel staat de respons van docenten, schoolleiders en onderzoekers die de vragenlijst zowel de eerste als tweede maal invulden per school.

Expeditieschool	Docenten	Schoolleiders	Onderzoekers	Som docenten / schoolleiders
Picasso Lyceum	12	3	1	15
Amadeus Lyceum (Willibrord Stichting)	4	0	1	4
Da Vinci College	5	1	0	6
Corlaer College (St. PCVOE)	5	0	1	5
Montaigne Lyceum (Esloo/ SCO Lucas)	6	0	0	6
OSG Echnaton (Almere)	0	0	1	-
SG Panta Rhei (Amstelveen)	4	1	0	5
SG Pieter Zandt (Urk)	2	0	1	2
Montessori College (Nijmegen)	0	0	0	0
IJburg College	4	0	1	4
Piter Jelles Impulse	0	0	0	0
Burgemeester Harmsmaschool	12	0	0	12
Willem Lodewijk Gymnasium (VCVOG)	12	2	1	14
City+ College en/of Varias College (Johan de Witt Scholengroep)	7	0	0	7
Nieuw Zuid (locatie Putsebocht)	2	1	1	3
Scholengemeenschap St. Ursula en De Ortolaan	7	1	0	8
Totaal	82	9	8	

Tabel III.7. Overzicht van de responsgegevens van de gematchte paren voor de Expeditiescholen (totaal gematchte paren n = 99).

1.6 Schaalconstructie

In alle instrumenten die we ontwikkeld hebben werd gebruik gemaakt van Likert-items, waarvan de antwoordcategorieën steeds van quasi-interval niveau zijn (bv. van “*niet*” tot en met “*in zeer sterke mate*” of van “*zeer ontevreden tot zeer tevreden*”). Om steeds een absoluut nulpunt te hebben, rekenden we steeds met een schaal van 0 tot 4 bij de vijf antwoordcategorieën.

Om de dimensionaliteit te bepalen van de items, werd gebruik gemaakt van exploratieve factoranalyse. Deze techniek werd steeds toegepast op alle items die verondersteld worden tot eenzelfde construct (indicator) te behoren. De factoranalytische technieken werden toegepast op de onderzoeksgegevens uit het eerste onderzoeksjaar.

Er werd geen principale componentenanalyse gebruikt maar maximum likelihood factoranalyse omdat de eerste techniek er ten onrechte vanuit gaat dat alle variabelen zonder meetfout worden gemeten (Finch & West, 1997). Bij meerdimensionaliteit werd steeds een oblique rotatiemethode gebruikt (direct oblimin) omdat de assumptie is dat de verschillende dimensies van eenzelfde construct een samenhang kunnen vertonen (zie Reise e.a., 2000) voor een uitgebreide beschrijving van de voordelen van een oblique rotatie). In het geval het over items gaat met een antwoordcategorie ‘*geen idee*’, werden de respondenten die deze antwoordmogelijkheid aangaven niet in rekening gebracht voor het uitvoeren van de analyses omdat het quasi-interval karakter van de items anders wordt geschaad. Om deze reden is het aantal analyse-eenheden voor het uitvoeren van factoranalyses op items met deze bijkomende antwoordcategorie steeds beperkter.

Een belangrijk aspect bij het uitvoeren van een factoranalyse is het bepalen van het aantal dimensies. Hiertoe werden steeds drie technieken gebruikt: de scree test van Cattell, parallelle analyse van Horn (zie O'Connor, 2000) en de “Minimum Average Partial” van Velicer (zie ook O'Connor, 2000). De verschillende determinatietechnieken leveren niet altijd dezelfde resultaten op. Bij onduidelijkheid over het aantal dimensies werden steeds beslissingen genomen op basis van een inhoudelijke analyse van de items van de verschillende dimensies. Voor het bepalen of de items voldoende hoog laden op de factoren werd gebruik gemaakt van de vuistregel van .30 (zie Field, 2005). Ook items met te hoge kruisladingen (hoge ladingen op verschillende factoren) werden niet weerhouden voor de schaalberekening.

Na het bepalen van het aantal dimensies werd per schaal steeds de interne consistentie berekend aan de hand van Cronbach's alpha. Om van een voldoende hoge interne consistentie te spreken werd uitgegaan van de klassieke vuistregel van een alpha-waarde hoger dan .70. We willen hierbij opmerken dat bij schaal ‘*Waargenomen aansluiting bij programma-aanpak*’ ($\alpha = .67$) werd afgeweken van deze regel en werd de schaal behouden omwille van de inhoudelijke relevantie.

De geconstrueerde schalen in onderzoeksjaar één werden opnieuw gebruikt in onderzoeksjaar twee om een correcte vergelijking van scores te kunnen bekomen. Aan de hand van Chronbach's alpha is nagegaan in welke mate de items nog hetzelfde concept maten. Uit de hoge waarden van de Chronbachs alpha's voor de verschillende schalen kunnen we besluiten dat de schalen in onderzoeksjaar twee een goede interne consistentie vertonen. De waarden variëren tussen .72 en .96, met uitzondering van de schaal ‘*belang van fundamenteel onderzoek*’ (.62).

2 Meervoudige gevalsstudie en focusgesprekken evaluatie *Expeditie durven delen doen*

In een eerste fase bevroegen we de Expeditie scholen en Expeditie-onderzoekers via een vragenlijst naar opvattingen over onderzoek en innovatie en over de werking van de Expeditie. Naast een kwantitatief onderzoeksluik voeren we een tweede kwalitatief en explorerend onderzoek uit om te komen tot meer gedetailleerde beschrijvingen van de unieke innovatieprojecten in *Expeditie durven delen doen*.

In deze kwalitatieve onderzoeksfase willen we peilen naar het verloop van de innovaties bij samenwerking tussen scholen en onderzoekers en welke de positieve en negatieve effecten hiervan zijn (onderzoeksvraag 5). In een volgende onderzoeksvraag willen we de samenwerking tussen praktici en onderzoekers en de succes- en faalfactoren van de samenwerking hierbij nagaan (onderzoeksvraag 6). In een laatste algemene onderzoeksvraag wensen we te peilen naar de rol van de landelijke projectorganisatie bij de realisatie van de vernieuwingen en de samenwerkingsverbanden (onderzoeksvraag 7).

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, zetten we een meervoudige gevalsstudie op in vier Expeditie scholen en nemen we in een tweede fase focusgesprekken af bij verschillende betrokken actoren. De gegevens verkregen uit de focusgroepinterviews staan in nauwe relatie tot de resultaten verkregen uit de case study onderzoeken.

In dit hoofdstuk presenteren we beknopt het opzet en de concrete uitvoering van het kwalitatief onderzoek en gaan we in op de methodologische verantwoording voor de gemaakte keuzes van ten eerste de meervoudige gevalsstudie en vervolgens de focusgesprekken.

2.1 Meervoudige gevalsstudie

2.1.1 Onderzoeksmethode

Kwalitatieve gevalsstudies kunnen we omschrijven als grondige studies van afzonderlijke casussen met als globale bedoeling enerzijds fenomenen te identificeren en te beschrijven en anderzijds bij te dragen aan theorievorming. Een meervoudige gevalsstudie hecht niet zozeer belang aan het particuliere geval maar probeert net door het vergelijken van meerdere casussen het gemeenschappelijke in een groep van fenomenen naar voren te halen (Levering & Smeyers, 1999).

De keuze voor een gevalsstudie-onderzoek als onderzoeksstrategie baseren we op de volgende argumenten. Interpretatieve gevalsstudies laten toe om het referentiekader van de actoren te reconstrueren. We proberen als het ware in de huid te kruipen van de betrokkenen en zo hun interpretaties en handelingen te begrijpen (Merriam, 1998). Ten tweede is de gevalsstudie bijzonder relevant wanneer er naar het 'hoe' en 'waarom' van bepaalde fenomenen of processen gevraagd wordt, zeker wanneer de onderzoeker weinig of geen controle heeft over het gebeuren (Yin, 1984).

Kenmerkend voor een gevalsstudie onderzoek is dat er meerdere bronnen worden gebruikt. Om een grondige evaluatie uit te kunnen voeren, verzamelen we data in de school via interviews en documenten. We bevroegen in dit onderzoek binnen elke gevalsstudie de verschillende actoren (schoolleiders, betrokken docenten, projectleiders, niet betrokken docenten, onderzoekers) die bij het proces betrokken zijn.

Gezien de complexiteit van innovaties in het onderwijs en de verschillende varianten van samenwerking tussen onderzoekers en praktici, opteren we voor de meervoudige gevalsstudie. Door een vergelijking van de verschillende gevallen, komen we de kritische voorwaarden (condities) op het

spoor die vervuld moeten zijn om via praktijkgericht onderzoek een succesvolle bijdrage te leveren aan de verbetering van innoveren in het onderwijs.

Omdat het de bedoeling was dieper inzicht te verwerven in de processen van innoveren, gebeurde de selectie van de cases op basis van een zo groot mogelijke verscheidenheid van situaties. We gaan in het volgende onderdeel hier verder op in.

2.1.2 Scholenselectie

De criteria voor het selecteren van de projecten waarin de gevalstudie wordt gevoerd, werden bepaald in overleg met de projectcoördinatie van de Expeditie. De selectie gebeurde op basis van de volgende vier criteria:

1. het type samenwerking tussen onderzoekers en scholen
2. het onderzoeksinstituut van de Expeditie-onderzoekers
3. de programmalijn waarbinnen de Expeditiescholen innoveren
4. de resultaten van het eerste kwantitatief onderzoeksluik, namelijk 'waargenomen opbrengsten van de Expeditie'

Op basis van deze criteria hebben we de volgende vier scholen geselecteerd :

- Nieuw Zuid, Rotterdam
- Montaigne Lyceum, Den Haag
- Da Vinci College, Leiden
- Amadeus Lyceum, Vleuten

We bespreken in wat volgt de verschillende selectiecriteria gekoppeld aan de vier geselecteerde scholen.

1. Type samenwerking tussen onderzoekers en scholen

Een eerste criterium dat we in rekening brengen voor het selecteren van de scholen is het soort samenwerking tussen scholen en onderzoekers. Gezien één van de onderzoeksvragen waarop we een antwoord willen formuleren, is om na te gaan hoe de samenwerking tussen practici en onderzoekers verloopt en te bepalen welke de succes- en faalfactoren zijn voor een vruchtbare samenwerking, houden we er rekening mee om projecten te selecteren waarbij de samenwerking tussen onderzoekers en scholen verschillende vormen aannemen.

2. Het onderzoeksinstituut van de Expeditie-onderzoekers

Om praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek uit te voeren naar de effecten van de innovaties op school werken vier onderzoeksteams van diverse universiteiten en onderzoeksinstellingen nauw samen met de Expeditiescholen. Een tweede aandachtspunt bij de selectie van de projecten was ervoor te zorgen dat alle verschillende onderzoeksteams bevraagd kunnen worden. De verschillende onderzoeksinstellingen waarvan de vier onderzoeksteams deel uitmaken zijn de volgende: Oberon, Ivlos, ILO in samenwerking met SCO Kohnstamm Instituut en het SCO Kohnstamm Instituut in samenwerking met het VU Onderwijscentrum.

3. Programmalijn waarbinnen Expeditiescholen innoveren

Het derde criterium waarmee rekening wordt gehouden ter selectie van de scholen, is de programmalijn waarbinnen de scholen innoveren. Hoewel de innovaties binnen eenzelfde programmalijn vrij uiteenlopend zijn, konden we op die manier voor het case study onderzoek de drie programmalijnen opnemen waarbinnen de scholen in de Expeditie innoveren.

De Expeditie scholen innoveren volgens drie inhoudelijke thema's. Een eerste programmalijn 'Nederland talentenland – het maximale bereiken' stelt talentmaximalisatie van leerlingen centraal. De tweede programmalijn 'Met plezier naar school – bij de les blijven' is gericht op schooluitval en het derde thema 'Onderwijs is populair – personeel is trots' is gericht op professionalisering van onderwijspersoneel.

De innovatie in de school Nieuw Zuid situeert zich binnen de programmalijn "*Nederland talentenland*". De innovatie heeft als doel de achterstandsleerlingen uit de buurt een positieve toekomst met meer kansen te bieden, maar ook kinderen uit de middenklasse, waarop de nieuwbouwprojecten in de wijk van de school zijn gericht, aan te trekken.

De innovatie in het Montaigne Lyceum sluit aan bij "*Onderwijs is populair – personeel is trots*"; De vernieuwingen richten zich op het benutten van de creativiteit en het enthousiasme van docenten.

Het thema van de innovaties in het Da Vinci College sluit aan bij de eerste programmalijn "*Nederland talentenland*" en is gericht op talentmaximalisatie van leerlingen. De school wil de buitenwereld meer betrekken bij het leren en wil leerlingen helpen hun talenten te ontdekken en ontwikkelend door samenwerking met de directe omgeving en de maatschappij, namelijk ouders, basisscholen, zorginstellingen, bedrijven, hogescholen en universiteiten. Het Amadeus Lyceum innoveert binnen de programmalijn "*Met plezier naar school*". De school beschouwt kunst en cultuur als voertuig voor het leren en wil leerlingen meer motiveren voor school, spijbelen en uitval voorkomen en de sociale integratie bevorderen.

4. Waargenomen opbrengsten van de Expeditie

Een laatste criterium dat in rekening werd gebracht ter selectie van de scholen zijn de waargenomen opbrengsten van de Expeditie. In het eerste kwantitatieve onderzoeksdeel van het overkoepelend onderzoek werd gepeild naar de opvattingen van de Expeditieleden over de opbrengsten van *Expeditie durven delen doen*. De waargenomen opbrengsten vielen uiteen in twee dimensies die we aanduiden als de "waargenomen opbrengsten van de Expeditie en de "waargenomen bijdrage van de Expeditie tot het ontwikkelen van onderzoekscompetenties".

Op basis van de gegevens die in het kwantitatieve luik werden verzameld, werd op de variabele "waargenomen opbrengsten van de Expeditie" per school/project een gemiddelde score berekend. Deze geaggregeerde scores werden omgezet in een z-score. Op basis van de scholen die we in deze stappen verzamelden, gingen we na of we voldoende variatie konden vinden wat betreft de gemiddelde waargenomen opbrengsten van de Expeditie. Een school scoort significant lager dan het steekproefgemiddelde, één school scoort significant hoger en de twee anderen scoren gemiddeld. Er is met andere woorden op basis van dit criterium 'waargenomen opbrengsten van de Expeditie' ook voldoende variatie tussen de scholen.

Door een meervoudige gevalstudie op te zetten in Nieuw Zuid (Rotterdam), het Montaigne Lyceum (Den Haag), het Da Vinci College (Leiden) en het Amadeus Lyceum (Vleuten), zorgen we voor voldoende variatie op basis van de bovenvermelde criteria.

2.1.3 Interviews

In de eerste plaats verzamelen we data via een interview met verschillende actoren die betrokken zijn bij de Expeditie. De bevindingen uit het kwantitatief onderzoek werden gebruikt om de instrumenten te ontwikkelen voor het verzamelen van de data in het kwalitatieve luik.. Als centrale onderzoeksmethode kiezen we hierbij voor interviews. Deze techniek is uitermate geschikt voor het achterhalen van de motieven en belevingen van de verschillende betrokkenen en het bevragen van zaken die in het verleden plaatsvonden, werden hierdoor mogelijk. Meer concreet gaat het om semi-structureerde interviews met open vragen. Dit betekent dat de leidraden voor de verschillende

groepen respondenten opgebouwd zijn volgens dezelfde structuur en met een aantal gemeenschappelijke vragen. Op basis van de eerdere bevindingen werden specifieke vragen per respondent aan de interviewleidraad toegevoegd.

Het doel van de interviews is informatie te verzamelen over het verloop van de innovatieprocessen, de samenwerking tussen onderzoekers en de school en over de rol van de projectorganisatie. De interviews duren ongeveer één à anderhalf uur.

De gesprekken worden telkens afgenomen bij de volgende actoren:

- twee docenten die deelnemen aan de Expeditie
- de projectleider
- de verantwoordelijke voor onderzoek en de verantwoordelijke voor innovatie van de Expeditie (indien deze functies toegekend zijn)
- de schoolleider van de school
- twee onderzoekers betrokken bij de Expeditie waaronder de onderzoekscoördinator
- twee docenten uit de school die niet rechtstreeks bij de Expeditie betrokken zijn

De interviewleidraden voor de verschillende actoren zijn opgenomen in bijlage 2 van het technisch rapport.

2.1.4 Documentenanalyse

De gegevens uit de interviews vullen we, waar mogelijk, aan met informatie verkregen uit documentenanalyses (bijvoorbeeld: verslagen van voortgangsgesprekken over de verschillende jaren, stand van zaken in de scholen, verslagen van gesprekken met de onderzoekers, onderzoeksplannen van de verschillende Expeditiejaren, de verantwoording van het uitgevoerde onderzoek tijdens de verschillende Expeditiejaren,...). Op die manier is het mogelijk om eventuele discrepanties te ontdekken tussen wat de respondenten vertellen en wat er in officiële documenten en verslagen neergeschreven is en kunnen we meer zicht krijgen op de innovatie- en samenwerkingsprocessen in het project. We vragen de landelijke projectorganisatie van het Innovatieproject, de school en de onderzoekers ons alle documentatiemateriaal te bezorgen met betrekking tot innovatie en onderzoek.

2.1.5 Interpretatieve analyse en rapportering van de gevalsstudies

Het analyseproces om de onderzoeksdata te verwerken, verloopt in verschillende stappen. Eerst worden de opgenomen interviews letterlijk uitgetypt. Daarna worden deze uitgetikte interviews (of protocollen) gecodeerd. Deze fases vormen de voorbereiding voor de verticale analyse, die resulteert in een gevalstudierapport. Dit rapport bevat een reconstructie van het driejarige innovatieproces, vanuit het proces van verschillende betrokkenen. In een laatste stap, de horizontale analyse, worden de verschillende gevalsstudies met elkaar vergeleken. De bedoeling hiervan is de gelijkenissen, mechanismen en condities op het spoor te komen die volgens de verschillende participanten een succesvolle rol spelen bij innovatie en onderzoek. Deze horizontale analyse vullen we aan met de resultaten uit de focusgroepen.

Transcriptie en codering

Een eerste stap in het verwerkingsproces is het letterlijk uittikken of transcriberen van de opgenomen interviews. Deze interviewprotocollen worden vervolgens gecodeerd. Onder coderen verstaan we het afbakenen van interviewfragmenten, die voorzien worden van beschrijvende codes die een samenvatting geven van de inhoud in trefwoorden. De afbakening gebeurt op basis van betekenis en inhoudelijke samenhang. De bedoeling van het toekennen van de codes is het globaal identificeren

van de tekstfragmenten. Op die manier kunnen fragmenten met dezelfde codes systematisch samengebracht worden voor de interpretatie (Kelchtermans, Janssen & Vandenberghe, 2003).

Vervolgens worden de gecodeerde interviewprotocollen gelezen en op basis van de toegekende codes wordt het codeerschema ingevuld. Het codeerschema werd door de onderzoekers zelf ontwikkeld. De structuur is opgebouwd op basis van de bedoeling en de specifieke inhoud van het onderzoek. Op het einde van de bewerkingen beschikten we dus per respondent over een gecodeerd interviewprotocol en een ingevuld codeerschema. Deze documenten vormden de basis voor het schrijven van de verticale analyse per gevalstudie (gevalsstudierapporten).

De verticale analyse: de gevalsstudierapporten

De verticale analyse is de volgende stap in de verwerking van de gegevens. Op basis van het codeerschema en de gecodeerde interviews van alle respondenten binnen een gevalstudie, wordt een uitvoerig rapport geschreven (synthesetekst) van deze cases. Elk gevalsstudierapport heeft als functie enerzijds de informatie van de cases beschikbaar te stellen op een overzichtelijke en bruikbare wijze.

De rapporten werden opgebouwd volgens vaste rubrieken. Per rubriek maken we een synthese waarin we het verloop en de standpunten en opvattingen van de verschillende respondenten weergeven. Binnen de vastse structuur blijft voldoende ruimte voor aanpassingen en uitbreidingen bestaan zodat de verhalen van de individuele respondenten volledig tot hun recht konden komen.

Een laatste stap in de verticale analyse is een kritische bespreking van de synthesetekst van de gevalsstudierapporten (synthesetekst) door het onderzoeksteam, de zogenaamde *driehoeksbespreking*. De rapporten worden geschreven door de onderzoeker die de gevalstudie uitvoerde. Vervolgens wordt elk rapport kritisch nagelezen door de collega-onderzoeker en door de projectverantwoordelijke.

Hierbij wordt gelet op de duidelijkheid van het rapporteren (bv werden de innovatieprocessen duidelijk beschreven en gereconstrueerd?) en op het juiste interpreteren (bv werd de ontwikkelde interpretatie grondig en overtuigend onderbouwd en beargumenteerd op basis van de data? Waren er alternatieve interpretaties mogelijk?).

Deze bespreking van de afzonderlijke rapporten is tijdsintensief maar levert belangrijke methodologische voordelen. Door het lezen en bespreken geraken de onderzoekers vertrouwd met de volledige set van onderzoeksdata. Daarnaast vormt de discussie een soort van kwaliteitscontrole op de inhoud en op de argumentatie van de interpretatieve synthese en vormt de bespreking een goede voorbereiding op de horizontale analyse. Een document met voorlopige conclusies en patronen wordt zorgvuldig bijgehouden en vormt de basis voor de vergelijkende horizontale analyse.

De horizontale analyse

De horizontale analyse is een systematische vergelijking van de resultaten van de gevalsstudierapporten, dus over de verschillende gevalsstudies heen. Deze horizontale analyse beoogt het in kaart brengen van opvallende gelijkenissen en verschillen. Er wordt met andere woorden op zoek gegaan naar de gemeenschappelijke thema's en terugkerende patronen. De onderzoeksvragen en het theoretisch kader vormden daarbij de globale leidraad.

De belangrijkste inzichten voor de horizontale analyse komen tot stand tijdens de driehoeksbesprekingen, zoals we hierboven vermeldden.

2.2 Focusgesprekken en World Café-methode

Om een duidelijker zicht te krijgen op de volgende centrale onderzoeksvragen van het overkoepelend onderzoek, organiseren we focusgesprekken:

- 1) zicht krijgen op de succes- en faalfactoren die bijdragen aan de ontwikkeling en realisatie van innovaties via praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (onderzoeksvraag 5a)
- 2) verkennen van de rol van de projectorganisatie bij het realiseren van onderwijsinnovaties en bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek; (onderzoeksvraag 7)
- 3) zicht krijgen op de hefboomen en struikelblokken bij samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en praktici. (onderzoeksvraag 6b)

Onderzoeksmethode

Focusgroepen zijn georganiseerde discussies met een beperkt aantal deelnemers om informatie te verkrijgen over hun mening, opinie, en ervaring over een bepaald topic (Gibbs, 1997; Puchta & Potter, 2004). Een belangrijk kenmerk hierbij is de interactie tussen de groepsleden (Morgan, 1998). Focusgroepinterviews worden o.a. gebruikt om informatie te verzamelen over de behoeften van stakeholders rond een bepaalde kwestie of concept (Steyaert & Lisoir, 2006) en is een vaak gebruikte kwalitatieve onderzoeksmethode in onderwijsonderzoek (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996).

Steyaert en Lisoir (2006) omschrijven een focusgroep als ‘...een gestructureerde discussie onder een kleine groep van stakeholders, begeleid door een ervaren gespreksleider. De methode is ontworpen om informatie te verkrijgen over de voorkeuren en waarden van (uiteenlopende) mensen met betrekking tot een bepaald onderwerp en om te kunnen verklaren waarom ze die mening hebben. Tijdens een focusgroep wordt een gestructureerde discussie van een interactieve groep in een tolerante, geruststellende omgeving geobserveerd. Een focusgroep kan dus gezien worden als een combinatie van een gericht interview en een discussiegroep.’ (p. 135).

Een afgeleide werkvorm van de focusgesprekken is de *World Café-methode*. World Café is een creatief proces om een dialoog tot stand te brengen en kennis uit te wisselen over een bepaald thema. De deelnemers worden opgesplitst in kleinere groepjes van vier mensen die het gekozen onderwerp bespreken aan kleine tafels. De samenstelling per gesprekstafel is wisselend aangezien men in een aantal korte conversatierondes (20 à 30 minuten) telkens doorschuift naar een ander groepje. Er blijft echter altijd één persoon aan de tafel zitten als ‘gastheer/vrouw’. Hierdoor ontstaat een snelle informatie-uitwisseling en creëert men gedeelde kennis. Alle ideeën worden nauwkeurig genoteerd op een groot vel papier dat steeds op dezelfde tafel blijft liggen. Aan het begin van elke nieuwe ronde verwelkomt de ‘gastheer/vrouw’ de nieuwe groepsleden en vat kort de belangrijkste ideeën en thema's samen die net besproken werden. Op het einde van het proces verzamelt men de verschillende vellen papier en worden de resultaten gepresenteerd in een plenaire sessie.

Selectie actoren en dataverzameling

We wensen vier groepen van onderwijsactoren die een belangrijke rol vervullen in de Expeditieprojecten te bevragen, namelijk: een groep van docenten, schoolleiders, onderzoekers en leden van de projectorganisatie van de Programmaraad Innovatie van de VO-Raad en de programmaleider onderzoek. De focusgroepinterviews ronden het onderzoeksproject af en worden afgenomen in de maand juni.

Aan de focusgroep met docenten participeerden drie personen, aan de focusgroep met schoolleiders participeerden acht personen, vier onderzoekers namen deel aan de focusgroep met onderzoekers en aan de focusgroep met de projectorganisatie participeerden acht personen.

Voor de focusgroepen wordt een beroep gedaan op een externe facilitator zodat de onderzoekers enkel hun rol als observator en verslaggever kunnen opnemen. De facilitator stelt vragen, houdt de discussie binnen het kader en binnen de tijdslimiet en vat de hoofdideeën samen. Na afloop van elke focusgroep zal een verslag opgesteld worden door de onderzoekers.

Scenario's

Eén van de principes die gehanteerd werd bij de focusgroepen was het gebruik van een vast scenario of protocol. Dit werd in overleg tussen de onderzoekers en facilitator vastgelegd.

Dit scenario bevat de doelstellingen, methodieken, richtvragen en de aanpak van de focusgroepen. Voor iedere focusgroep werd een afzonderlijk scenario opgesteld. De focusgroepen met docenten en schoolleiders werden opgezet rond twee grote inhoudelijke lijnen. In de eerste plaats werd verkend hoe en waarom onderzoeksresultaten hun toepassing (kunnen) vinden. In een tweede deel werd ingezoomd op de rol die de verschillende onderwijsactoren kunnen spelen bij het toepassen van fundamenteel onderzoek in het onderwijs. Met de groep van onderzoekers werd wegens de lage opkomst een focusgesprek gehouden in plaats van een gesprek op basis van de World Café-methode. Elke focusgroep duurde maximaal drie uur. Voor het gesprek werd in een welkomstwoord de bedoeling toegelicht van het onderzoek en de focusgroep. Aangezien het aantal deelnemers in de focusgroep met de schoolleiders, de onderzoekers en de docenten veeleer klein was, werd gekozen voor andere werkvormen zoals bijvoorbeeld groepswork met carousel.

We willen opmerken dat de deelnemers door hun lage opkomst geen representatieve groep kunnen vormen. De verzamelde gegevens zijn vooral indicatief in plaats van representatief. Alle onderzoekers, leden van de projectorganisatie en alle schoolleiders betrokken bij de projectorganisatie, werden via een mailing uitgenodigd deel te nemen aan de focusgroep.

Transcriptie en codering

Een eerste stap in het verwerkingsproces van de focusgroepen is net zoals bij de interviews het letterlijk uittikken of transcriberen van de opgenomen focusgesprekken. Deze gespreksprotocollen worden vervolgens gecodeerd. Net zoals bij de interviews bakenen we de verschillende gespreksfragmenten af en voorzien we die van beschrijvende codes die een samenvatting geven van de inhoud in trefwoorden. Op die manier kunnen fragmenten met dezelfde codes samengebracht worden voor de interpretatie.

Net zoals bij de interviews worden de gecodeerde focusgesprekprotocollen gelezen en op basis van de toegekende codes wordt het codeerschema ingevuld.

De horizontale analyse

De resultaten van de focusgroepen worden meegenomen in de horizontale analyse van het onderzoek. Samen met de systematische vergelijking van de resultaten van de gevalsstudierapporten, beogen we opvallende gelijkenissen en verschillen in kaart te brengen.

Validiteit en betrouwbaarheid

De validiteit richt zich in dit onderzoek op de vraag of we met de gekozen methodologische aanpak erin slagen om de succes- en faalfactoren van innovaties via praktijkgericht onderzoek volgens de betrokkenen te vatten. We hielden rekening met de interne validiteit door de volgende elementen in rekening te brengen (gebaseerd op Kelchtermans e.a., 2003). Er werd aandacht besteed aan de kwaliteit van de onderzoeksrelatie met de respondenten: er werd gezorgd voor een veilige gespreksituatie (garantie van anonimiteit) zodat een authentiek gesprek mogelijk werd. De semi-structureerde interviewvorm droeg ertoe bij dat een "spontaan" gesprek mogelijk was. Ten tweede hebben we het triangulatieprincipe toegepast. Per gevalsstudie werden alle betrokken actoren bevraagd. Door de verschillende perspectieven aan bod te laten komen, hebben we een grotere kans dat het gehele projectproces op een valide manier wordt weergegeven. Eventuele tegenstrijdige verhalen werden in het gevalsstudierapport behouden.

De interne validiteit werd ook bewaakt tijdens het analyseren van de verzamelde data. Er werd gewerkt met de oorspronkelijke interviewdata (er werden citaten van alle respondenten in de

gevalsstudierapporten ingevoegd). Daarnaast vormde de driehoeksbespreking een belangrijk moment van controle voor het toetsen van de interpretaties. De bedoeling van dit onderzoek is om processen of patronen bloot te leggen die een rol spelen en het effect van innovaties bij praktijkgericht onderzoek bepalen.

Betrouwbaarheid van het onderzoek betekent dat het verloop van het onderzoek zodanig wordt zodat weergegeven dat een andere onderzoeker in staat is om het onderzoek te herhalen en tot dezelfde resultaten of conclusies te komen (Yin, 1993, p36).

In ons onderzoek dragen de volgende elementen bij tot de betrouwbaarheid. Als eerste geven we een weergave en verantwoording van de theoretische uitgangspunten en het conceptueel kader. De procedure voor dataverzameling en dataselectie wordt uitvoerig beschreven en zo beschikbaar gemaakt voor kritische analyse door derden. Ten tweede werden de selectiecriteria en de samenstelling van de onderzochte cases uitvoerig beschreven, alsook de beschrijving en verantwoording van de interviewleidraad dragen bij tot de mogelijkheid dit onderzoek te herhalen.

Hoofdstuk IV. Resultaten vragenlijstonderzoek

1 Algemene opvattingen over onderzoek en innovatie

1.1 Opvattingen over onderwijsinnovatie en rol onderwijsonderzoek

Met deze eerste onderzoeksvraag willen we bij de betrokken actoren peilen naar opvattingen over het belang van innovaties in het voortgezet onderwijs en nagaan welk belang wordt toegeschreven aan onderzoek bij innovaties (onderzoeksvraag 1a). In de fase van schaalconstructie bleken dit twee aparte dimensies te vormen. In de bespreking hieronder zullen we beide dimensies apart behandelen.

In de Expeditie wordt onderwijsinnovatie gezien als een proces waarbij systematisch onderzoek en samenwerking met onderzoekers nodig is. In de onderwijswereld is het echter niet de gewoonte om onderwijsinnovaties systematisch te onderzoeken. Onderwijsresearch en onderwijsinnovatie lijken soms zelfs gescheiden werelden.

Na de verzameling van de gegevens keken we via factoranalyse na of de verschillende items konden herleid worden tot bepaalde dimensies. Dit bleek het geval te zijn. De uitspraken vielen in twee aparte dimensies die we aanduiden als *“het waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties”* en *“het waargenomen belang van onderwijsinnovaties”*. Beide schalen omvatten respectievelijk 5 en 4 items.

1.1.1 Onderzoekjaar één

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus						
					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	(a) Totale steekproef Nederland	635	3.60	0.85							
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	3.53	0.64	-						
	(2) Onderzoekers Expeditie	24	3.42	0.57	n.s.	-					
	(3) Schoolleiders Expeditie	26	3.30	0.80	n.s.	n.s.	-				
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	86	3.54	0.74	n.s.	n.s.	n.s.	-			
	(5) Docenten VO-school	241	3.60	0.76	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-		
	(6) Onderzoekers Nederland	105	3.78	0.82	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-	
(7) Schoolleiders VO-school	82	3.61	0.77	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-	
Waargenomen belang van onderwijsinnovaties	(a) Totale steekproef Nederland	635	3.46	0.89							
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	3.71	0.72	-						
	(2) Onderzoekers Expeditie	24	3.40	0.67	n.s.	-					
	(3) Schoolleiders Expeditie	26	4.00	0.51	n.s.	n.s.	-				
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	86	3.41	0.72	n.s.	n.s.	n.s.	-			
	(5) Docenten VO-school	241	3.31	0.98	n.s.	n.s.	•	n.s.	-		
	(6) Onderzoekers Nederland	105	3.40	0.96	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-	
(7) Schoolleiders VO-school	82	3.65	0.85	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-	

Tabel IV.1 Waargenomen belang van onderwijsinnovaties en van onderzoek bij onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij de verschillende actoren (onderzoekjaar 1).

Op basis van de hoge schaalcores in Tabel 1 stellen we vast dat alle actoren veel belang hechten aan innoveren in het voortgezet onderwijs. Docenten uit de VO-scholen scoren het laagst op deze schaal, gevolgd door de twee groepen onderzoekers. Schoolleiders en docenten die betrokken zijn bij de Expeditie scoren het hoogst. Dit wordt ook duidelijk uit de gegevens in Tabel 3: Expeditieleden zijn sterker overtuigd van het belang van onderwijsinnovatie dan de niet-betrokkenen. Het zijn vooral de schoolleiders in de Expeditiescholen die gemiddeld een hoge score hebben op deze schaal, maar het

verschil is enkel statistisch betekenisvol met de groep van docenten in de VO-scholen. Indien we dit op itemniveau bekijken (Tabel TB1) ², blijkt dat alle actoren hoog scoren op alle items over het belang van onderwijsinnovatie in het voortgezet onderwijs. Docenten en schoolleiders die betrokken zijn bij de Expeditie scoren op alle items iets hoger dan de schoolleiders en docenten die geen deel uitmaken van de Expeditie, al zijn de verschillen niet significant.

Onderzoekers vinden onderwijsinnovatie niet belangrijker dan practici. Uit Tabel 2 blijkt dat hun scores dicht bij elkaar aansluiten.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantie-niveaus	
					(1)	(2)
Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	(a) Totale steekproef Nederland	635	3.60	0.76		
	(1) Practici Nederland	506	3.57	0.75	-	
	(2) Onderzoekers Nederland	129	3.71	0.79	•	-
Waargenomen belang van onderwijsinnovaties	(a) Totale steekproef Nederland	635	3.46	0.89		
	(1) Practici Nederland	506	3.47	0.88	-	
	(2) Onderzoekers Nederland	129	3.40	0.91	n.s.	-

Tabel IV.2. Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties en van onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoeksjaar 1).

Wat betreft het waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovatie blijkt uit Tabellen 1–3 dat alle groepen overtuigd zijn van het belang van onderzoek bij het invoeren van onderwijsinnovatie. Onderzoekers vinden het wel belangrijker dan practici dat innoveren in het voortgezet onderwijs ondersteund en onderbouwd wordt door onderzoek.

Een minder verwacht resultaat is dat betrokkenen bij het Expeditieproject iets minder positief staan ten aanzien van het belang van onderzoek bij innovaties in het onderwijs dan onderzoekers en practici die niet betrokken zijn (Tabel 3).

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantie-niveaus	
					(1)	(2)
Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	(a) Totale steekproef Expeditie	635	3.60	0.76		
	(1) Betrokken bij Expeditie	207	3.49	0.70	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	428	3.65	0.78	•	-
Waargenomen belang van onderwijsinnovaties	(a) Totale steekproef Expeditie	635	3.46	0.89		
	(1) Betrokken bij Expeditie	207	3.59	0.72	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	428	3.40	0.96	•	-

Tabel IV.3. Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen bij de Expeditie (onderzoeksjaar 1).

Meer specifiek zien we dat dit geldt voor een aantal items. Zo zijn bijvoorbeeld de betrokken Expeditiegroepen (schoolleiders, onderzoekers) minder overtuigd dat elke innovatie met onderzoek gepaard moet gaan dan niet-betrokkenen (Tabel TB2). Ze zijn het er eveneens minder sterk mee eens dat onderzoek naar innovaties nodig zou zijn om docenten en leerlingen tegen ondoordachte onderwijsinnovaties te beschermen, en dat er meer onderzoek moet zijn dat aantoont wat de effecten zijn van onderwijsinnovatie. Een opmerkelijke vaststelling is ook dat onderzoekers die bij de Expeditie betrokken zijn zich wel op alle items negatiever uiten over het belang van onderzoek bij innovaties dan onderzoekers die niet bij de Expeditie betrokken zijn.

Practici zijn minder overtuigd van het belang van onderzoek naar onderwijsinnovaties dan onderzoekers (Tabel 2). Op itemniveau merken we dat vooral onderzoekers buiten de Expeditie van mening zijn dat er behoefte is aan meer onderzoek naar innovaties. Zij scoren op alle items het

² Omwille van de leesbaarheid zijn de tabellen op itemniveau niet opgenomen in het eindrapport. De belangstellende lezer vindt alle resultaten op itemniveau terug in bijlage 3 van het technisch rapport. Verwijzingen naar tabellen in de technische bijlagen worden steeds aangeduid als Tabel TB.

hoogst. Onderzoekers vinden dat onderwijsonderzoek bij innovaties van groot belang is voor voor het onderwijs van de toekomst. Docenten uit de VO-scholen zijn hier minder van overtuigd.

1.1.2 Onderzoekjaar twee

In Tabel 4 kunnen we zien dat de respondenten onderwijsinnovaties belangrijk vinden, alsook het onderzoek dat hiermee gepaard gaat. De scores op beide schalen sluiten nauw bij elkaar aan. Onderzoekers vinden onderzoek bij onderwijsinnovaties het belangrijkste, gevolgd door docenten en schoolleiders.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus			
					(1)	(2)	(3)	(4)
Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	(a) Algemeen Expeditie	257	3.48	0.69				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	3.50	0.77	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	22	3.67	0.97	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	29	3.28	0.15	n.s.	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	132	3.48	0.62	n.s.	n.s.	n.s.	-
Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	(a) Algemeen Expeditie	257	3.46	0.75				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	3.65	0.72	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	22	3.31	0.94	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	29	3.79	0.46	n.s.	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	132	3.31	0.75	•	n.s.	•	-

Tabel IV.4. Waargenomen belang van onderwijsinnovaties en van onderzoek bij onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau (onderzoekjaar 2).

In tabel 4 zien we ook dat onderzoekers hieraan een hogere score toekennen dan practici. Voor het waargenomen belang van onderwijsinnovaties is dit omgekeerd, hier scoren practici iets hoger. Betrokkenen en niet-betrokken vinden ongeveer in dezelfde mate dat onderzoek bij onderwijsinnovaties belangrijk is.

Wanneer het gaat over belang van onderwijsinnovaties zelf, scoren schoolleiders en docenten die betrokken zijn bij de Expeditie het hoogst. Niet-betrokken docenten geven een significant lagere score aan het belang van onderwijsinnovaties dan betrokken docenten en schoolleiders maar zijn het wel nog altijd gemiddeld eerder eens met het belang hiervan (Tabel 4). Dit resultaat wordt ook weerspiegeld in Tabel 5. Practici geven een iets hogere score maar deze mening verschilt niet significant met deze van de onderzoekers. Beide groepen hechten ongeveer evenveel belang aan innoveren in het voortgezet onderwijs.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantie-niveaus	
					(1)	(2)
Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	(a) Algemeen Expeditie	257	3.48	0.69		
	(1) Practici	235	3.46	0.70	-	
	(2) Onderzoekers	22	3.67	0.46	n.s.	-
Waargenomen belang van onderwijsinnovaties	(a) Algemeen Expeditie	257	3.46	0.75		
	(1) Practici	235	3.48	0.73	-	
	(2) Onderzoekers	22	3.31	0.94	n.s.	-

Tabel IV.5. Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties en van onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoekjaar 2).

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantie-niveaus	
					(1)	(2)
Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	(a) Algemeen Expeditie	257	3.48	0.69		
	(1) Betrokken bij Expeditie	116	3.51	0.67	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	141	3.46	0.70	n.s.	-
Waargenomen belang van onderwijsinnovaties	(a) Algemeen Expeditie	257	3.46	0.75		
	(1) Betrokken bij Expeditie	116	3.63	0.74	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	141	3.32	0.73	***	-

Tabel IV.6. Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen bij de Expeditie (onderzoeksjaar 2).

Uit de gemiddelde itemwaarden (Tabel 2, TB) blijkt dat alle respondenten het meest eens zijn met de stelling dat onderzoek naar innovaties nodig is om docenten en leerlingen te beschermen tegen ondoordachte onderwijsinnovaties. Docenten en onderzoekers zijn het hier iets meer mee eens dan schoolleiders. Verder is ook meer dan de helft het er mee eens dat onderwijsinnovatie meer kans op slagen heeft als de effecten van de innovatie systematisch onderzocht worden. Bijna alle schoolleiders (93%) vinden dat scholen zelf continu moeten werken aan onderwijsinnovatie. Zij vinden dit significant meer dan de onderzoekers en niet-betrokken docenten. Behalve de onderzoekers, heeft verder telkens dertig tot veertig procent van de respondenten geen mening over het belang van onderwijsonderzoek bij innovaties voor het onderwijs van de toekomst. De meerderheid (88%) van de respondenten vraagt meer onderzoek dat de effecten van onderwijsinnovatie aantoonst. Negen op de tien onderzoekers onderstreept het belang hiervan.

Ongeveer twee derde van de schoolleiders en de docenten en iets meer dan de helft van de onderzoekers en niet-betrokken docenten vinden dat scholen aan onderwijsinnovatie moeten werken omdat men vandaag anders denkt over leren en onderwijzen dan vroeger. Verder valt op dat onderzoekers sterk overtuigd zijn van de rol van de overheid in het investeren in onderzoek naar onderwijsinnovaties. Niet-betrokken docenten kennen de overheid een eerder bescheiden rol hierin toe.

Onderzoekers vinden onderzoek bij onderwijsinnovaties iets belangrijker dan practici. Dit is ook op itemniveau te zien. Gemiddeld zijn alle respondenten het er meer mee eens dat onderwijsinnovatie in scholen moet gebaseerd zijn op nieuwe inzichten uit onderwijsonderzoek dan op inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Vier op tien schoolleiders vinden dat onderwijsinnovatie niet steeds gebaseerd moet zijn op inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Bijna een vierde van hen is het er dan ook oneens mee dat de invoering van elke innovatie moet gepaard gaan met onderzoek.

1.2 Opvattingen ten aanzien van de samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties

Een tweede onderzoeksvraag peilt naar opvattingen ten aanzien van de samenwerking tussen practici en onderzoekers bij onderzoek naar innovaties (onderzoeksvraag 1b).

In traditionele vormen van onderzoek krijgen onderzoekers een duidelijk afgebakende en verschillende rol. Nieuwe vormen van onderzoek brengen nieuwe vormen in samenwerking met zich mee. Zo worden in *Expeditie durven delen doen* innovaties systematisch en in samenwerking met externe onderzoekers onderzocht. Van docenten en schoolleiders wordt verwacht dat zij actief meewerken aan de uitvoering van het onderzoek.

Uit de factoranalyse bleek dat de 'het waargenomen belang van de samenwerking tussen onderzoekers en practici' bij onderzoek naar onderwijsinnovaties een ééndimensionele schaal is die 7 items bevat.

1.2.1 Onderzoeksjaar één

Alle bevroegde actoren blijken ervan overtuigd dat onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties samen moeten werken (Tabel 7). Dit wordt duidelijk uit de vrij hoge schaalgemiddelden.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus							
					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties	(a) Totale steekproef Nederland	635	3.18	0.71								
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	3.18	0.62	-							
	(2) Onderzoekers Expeditie	24	3.21	0.66	n.s.	-						
	(3) Schoolleiders Expeditie	26	3.21	0.71	n.s.	n.s.	-					
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	86	3.13	0.68	n.s.	n.s.	n.s.	-				
	(5) Docenten VO-school	241	3.20	0.65	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-			
	(6) Onderzoekers Nederland	105	3.23	0.91	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-		
(7) Schoolleiders VO-school	82	3.12	0.71	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-		

Tabel IV.7. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij de verschillende actoren (onderzoeksjaar 1).

Er zijn wat dit betreft nauwelijks verschillen tussen onderzoekers en practici (Tabel 8) en tussen betrokkenen en niet-betrokkenen (Tabel 9).

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantie-niveaus	
					(1)	(2)
Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties	(a) Totale steekproef Nederland	635	3.18	0.71		
	(1) Practici Nederland	506	3.17	0.66	-	
	(2) Onderzoekers Nederland	129	3.23	0.86	n.s.	-

Tabel IV.8. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoeksjaar 1).

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantie-niveaus	
					(1)	(2)
Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties	(a) Totale steekproef Expeditie	635	3.18	0.71		
	(1) Betrokken bij Expeditie	207	3.17	0.66	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	428	3.19	0.73	n.s.	-

Tabel IV.9. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen bij de Expeditie (onderzoeksjaar 1).

Uit Tabel TB5 blijkt dat de hoogste scores toegekend worden aan items die peilen naar de voorkeur voor een sterke samenwerking tussen onderzoekers en practici. De items die peilen naar de opvattingen over modellen van samenwerking waarbij de rol van practici en onderzoekers duidelijk gescheiden en van elkaar afgebakend is, worden duidelijk minder positief onthaald.

Voor de meeste items zijn er geen opmerkelijke verschillen tussen de groepen. Het valt wel op dat onderzoekers die niet bij de Expeditie betrokken zijn in vergelijking met de andere groepen minder positief zijn over het bepalen van de te onderzoeken onderwijsinnovaties vanuit de praktijk. Deze onderzoekers vinden dit vooral een opdracht van de wetenschappelijke instellingen. Ze verschillen in dit opzicht vooral van docenten uit de VO-scholen.

1.2.2 Onderzoeksjaar twee

Net zoals in het eerste onderzoeksjaar blijken alle respondenten het erover eerder eens zijn dat onderzoekers en praktici moeten samenwerken bij onderzoek naar onderwijsinnovaties (Tabel 10). De gemiddelden van praktici en onderzoekers sluiten nauw bij elkaar aan (Tabel 11). Betrokkenen bij de Expeditie vinden wel meer dan niet-betrokken dat onderzoekers en praktici bij onderzoek moeten samenwerken (Tabel 12).

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus			
					(1)	(2)	(3)	(4)
Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en praktici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties	(a) Algemeen Expeditie	257	3.09	0.64				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	3.19	0.58	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	22	3.10	0.74	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	29	3.21	0.60	n.s.	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	132	3.01	0.67	n.s.	n.s.	n.s.	-

Tabel IV.10. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en praktici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij de verschillende actoren (onderzoeksjaar 2).

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus	
					(1)	(2)
Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en praktici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties	(a) Algemeen Expeditie	257	3.09	0.64		
	(1) Practici	235	3.09	0.64	-	
	(2) Onderzoekers	22	3.10	0.74	n.s.	-

Tabel IV.11. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en praktici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij praktici en onderzoekers (onderzoeksjaar 2).

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus	
					(1)	(2)
Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en praktici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties	(a) Algemeen Expeditie	257	3.09	0.64		
	(1) Betrokken bij Expeditie	116	3.20	0.62	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	141	3.00	0.66	•	-

Tabel IV.12. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en praktici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen bij de Expeditie (onderzoeksjaar 2).

In Tabel TB6 zien we dat items die peilen naar het belang van praktijkinbreng bij het bepalen van de te onderzoeken onderwijsinnovaties en bij verschillende fases van het onderzoek hoge scores toegekend krijgen. Zes op tien respondenten is het er ook (helemaal) mee eens dat praktici en onderzoekers samen als partners onderzoek moeten uitvoeren. De items die praktici een meer beperkte rol toeschrijven bij onderzoek naar onderwijsinnovatie worden lager gescoord. Bijna drie vierde van alle respondenten (71%) is het er zo minder mee eens dat praktici slechts de informatie aan de onderzoeker moeten aanleveren. Iets meer dan de helft van de betrokken docenten en schoolleiders zijn het hier (helemaal) mee oneens. De respondenten vinden ook niet dat de te onderzoeken onderwijsinnovaties best bepaald worden door wetenschappelijke instellingen. Onderzoekers spreken zich over dit laatste item wel gematigder uit. Er zijn verder geen opmerkelijke verschillen tussen groepen. Wat wel enigszins opvalt is dat vooral de docenten (41%) en onderzoekers (45%) in tegenstelling tot schoolleiders (27%) en niet-betrokken docenten (26%) vinden dat een externe onderzoeker het best geplaatst is om de opbrengsten van de innovaties in kaart te brengen.

1.3 Opvattingen van practici en onderzoekers ten aanzien van kennisontwikkeling en –verspreiding

De laatste jaren ontstaat behoefte aan nieuwe vormen van onderzoek of kennisontwikkeling waarbij onderzoek plaatsvindt in reële klassituaties en in nauw contact met practici. Hiernaast verschuiven opvattingen over de verspreiding van onderwijsonderzoek van traditionele lineaire modellen waarbij disseminatie als éénrichtingsverkeer wordt opgevat van onderzoek naar praktijk, naar eerder cyclische en interactieve modellen. In deze modellen is dialoog en samenwerking tussen onderzoekers en practici van groot belang.

Ook in de Expeditie werken onderzoekers en practici nauw met elkaar samen en gebeurt onderzoek naar innovaties in de specifieke toepassingscontext van de school. Aan de scholen die op Expeditie gaan wordt een actieve rol toegeschreven bij het verspreiden van de nieuwe verworven kennis van hun innovaties. Er wordt van hen een actieve bijdrage verwacht om hun innovatiekracht in beeld te brengen en hun leerervaringen en resultaten te delen met anderen binnen en buiten de Expeditie.

Met deze onderzoeksvraag willen we peilen naar de heersende opvattingen over ontwikkeling en disseminatie van kennis bij onderwijsinnovaties van practici en onderzoekers, en betrokkenen en niet-betrokkenen bij de Expeditie (onderzoeksvraag 1c).

Aangezien we via factoranalyse geen latente schaal konden identificeren op basis van de uitspraken naar kennisontwikkeling en –verspreiding, presenteren we hieronder de resultaten enkel op itemniveau.

1.3.1 Onderzoeksjaar één

Kennisontwikkeling

We stellen vast dat alle actoren er sterk van overtuigd zijn dat nieuwe kennis over onderwijsinnovaties vooral ontwikkeld moet worden door samenwerking tussen onderzoekers en practici (Tabel TB7). Gemiddeld is meer dan tachtig procent van alle actoren het hier over eens. De gemiddelde scores op het item *“volgens mij moet nieuwe kennis over innovaties vooral ontwikkeld worden door samenwerking tussen onderzoekers en practici”* liggen erg hoog (4.05 op 5). De verschillende actoren zijn veel minder overtuigd dat nieuwe kennis over innovaties vooral aan universiteiten ontwikkeld moet worden. Hier liggen de gemiddelde scores veel lager (1.96 op 5).

Een andere vaststelling is dat alle actoren om te leren over innovaties zowel toegankelijke informatie over actueel onderzoek als intense samenwerking tussen onderzoekers en practici belangrijk vinden. De scores van de actoren op de beide items *“om te leren over innovaties hebben practici volgens mij vooral behoefte aan intense samenwerking met onderzoekers en andere onderwijsexperts”* en *“om te leren over innovaties hebben practici volgens mij vooral behoefte aan toegankelijke informatie over actueel onderzoek”* liggen ongeveer in dezelfde lijn (respectievelijk 3.28 en 3.69 op 5).

Er zijn geen grote verschillen inzake opvattingen over kennisontwikkeling tussen de groepen vast te stellen. Het is wel opmerkelijk dat vooral onderzoekers buiten de Expeditie van oordeel zijn dat practici nood hebben aan samenwerking tussen onderzoekers en practici om te leren over innovaties. Docenten en schoolleiders uit Nederland scoren hier het laagst.

Kennisdisseminatie

Uit Tabel TB7 blijkt verder dat alle actoren sterk overtuigd zijn dat ook het verspreiden van onderzoeksresultaten over onderwijsinnovatie het beste gebeurt door practici én onderzoekers samen. De gemiddelde score is hoog (3.74 op 5). Alle schoolleiders en onderzoekers en bijna alle docenten van de Expeditie zijn hiervan overtuigd. De scores op dit item gaan van eerder eens tot

helemaal eens. Alle actoren zijn er minder van overtuigd dat het verspreiden van onderzoeksresultaten het best gebeurt via intermediairs. De gemiddelde score ligt hier iets lager (2.61 op 5).

Uit de resultaten blijkt dat de actoren ook overtuigd zijn dat resultaten van onderzoek naar onderwijsinnovaties ook voor andere scholen bruikbare inzichten kunnen opleveren en dus niet enkel voor de school die de innovatie invoert. Opmerkelijk is dat vooral onderzoekers die geen deel uitmaken van het Expeditieproject, het sterkst overtuigd zijn van de bruikbaarheid van de inzichten van onderzoek naar onderwijsinnovaties voor andere scholen. Ze verschillen hierin significant van niet-betrokken docenten uit de Expeditiescholen en VO-scholen. Het is ook deze groep die het sterkst overtuigd is van de nood aan samenwerking tussen onderzoekers en practici bij kennisontwikkeling rond onderwijsinnovatie.

1.3.2 Onderzoeksjaar twee

Kennisontwikkeling

Wat de kennisontwikkeling bij onderwijsinnovaties betreft kunnen we over het algemeen vaststellen dat de actoren op dit vlak de samenwerking tussen onderzoekers en practici sterk appreciëren (Tabel TB8). Alle respondenten zijn het erover eens dat nieuwe kennis over innovaties vooral ontwikkeld moet worden door samenwerking tussen onderzoekers en practici. Bijna drie vierde van de respondenten (72%) is het hier gemiddeld (helemaal) mee eens. Meer dan de helft van de betrokken actoren vinden dat practici vooral behoefte hebben aan intense samenwerking met onderzoekers en andere onderwijsexperts. Niet-betrokken actoren vinden dit ook maar in iets mindere mate. Zij geven telkens gemiddeld de laagste score aan deze items.

Verder vraagt bijna twee derde (64%) van alle respondenten meer toegankelijke informatie over actueel onderzoek om te leren over innovaties. Uit het hoge itemgemiddelde (3.61 op 5) kunnen we afleiden dat zij dit belangrijk vinden.

De verschillende actoren zijn verder minder akkoord met de stelling dat nieuwe kennis over innovaties ontwikkeld moet worden aan universiteiten. De gemiddelde score ligt hier vooral bij onderzoekers (1.82 op 5) en schoolleiders (1.91 op 5) lager. Niemand van de onderzoekers en een heel klein deel (3%) van de schoolleiders zijn het hier (helemaal) mee eens.

Tussen de groepen onderling zijn er geen significante verschillen vast te stellen op de verschillende items die peilen naar kennisontwikkeling.

Kennisdisseminatie

De actoren zijn ervan overtuigd dat het verspreiden van onderzoeksresultaten het best gebeurt door practici en onderzoekers samen. Dit blijkt uit het hoge itemgemiddelde (3.51 op 5) in Tabel TB8. Twee op vijf van de respondenten ziet dit echter liever niet door tussenpersonen zoals pedagogische begeleiders, nascholers of docentenopleiders gebeuren. Dit blijkt ook uit een iets lager itemgemiddelde (2.81 op 5).

Verder is men ook van oordeel dat onderzoek naar onderwijsinnovaties steeds inzichten moet leveren die bruikbaar zijn in andere scholen. Het zijn vooral de docenten die dit onderstrepen. Vier op vijf docenten geeft aan dit item een score van eerder eens tot helemaal eens.

De respondenten vinden niet dat onderzoek naar onderwijsinnovaties enkel bruikbare inzichten kan opleveren voor de school die de innovatie voert. Bijna twee derde (63%) vindt dat de onderzoeksresultaten ook bruikbaar kunnen zijn voor andere scholen.

Wat de kennisdisseminatie betreft verschillen de actoren niet significant van mening.

1.4 Opvattingen ten aanzien van de finaliteit van onderzoek

Onder onderzoekers, beleidsmakers en practici bestaan verschillende opvattingen over de doelstellingen en de opdracht van onderzoek. In dit onderdeel stellen we ons de vraag welke doelstellingen docenten, schoolleiders en onderzoekers toeschrijven aan onderzoek (onderzoeksvraag 5). Meer in het bijzonder zullen we het waargenomen belang van verschillende onderzoeksvormen nagaan, waarbij we een klassieke driedeling volgen van fundamenteel, praktijkgericht en beleidsgericht onderzoek.

Via factoranalyse keken we na of de verschillende items die we hertoe ontwikkelden konden herleid worden tot bepaalde dimensies. De uitspraken vielen zoals verwacht in drie aparte dimensies uiteen die we aanduiden als “belang van beleidsgericht onderzoek” en “belang van fundamenteel onderzoek” en “belang van praktijkgericht onderzoek”. De schalen omvatten respectievelijk vier, twee en vier items.

1.4.1 Onderzoekjaar één

Uit de resultaten in Tabel 13 blijkt dat alle actoren het sterkst het belang benadrukken van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Er zijn wat dit betreft geen verschillen tussen de verschillende actoren. Er zijn wel uiteenlopende opvattingen over het belang van fundamenteel onderzoek. Schoolleiders en docenten bijvoorbeeld schatten het belang van fundamenteel onderzoek minder hoog in dan onderzoekers.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus							
					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Belang van beleidsgericht onderzoek	(a) Totale steekproef Nederland	635	3.56	0.85								
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	3.73	0.78	-							
	(2) Onderzoekers Expeditie	24	3.87	0.70	n.s.	-						
	(3) Schoolleiders Expeditie	26	3.87	0.65	n.s.	n.s.	-					
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	86	3.52	0.86	n.s.	n.s.	n.s.	-				
	(5) Docenten VO-school	241	3.47	0.96	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-			
	(6) Onderzoekers Nederland	105	3.76	0.72	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-		
	(7) Schoolleiders VO-school	82	3.54	0.76	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-	
Belang van fundamenteel onderzoek	(a) Totale steekproef Nederland	635	3.05	1.02								
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	3.01	1.05	-							
	(2) Onderzoekers Expeditie	24	3.42	1.20	n.s.	-						
	(3) Schoolleiders Expeditie	26	3.00	0.75	n.s.	n.s.	-					
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	86	2.94	0.88	n.s.	n.s.	n.s.	-				
	(5) Docenten VO-school	241	2.93	1.04	n.s.	n.s.	n.s.		-			
	(6) Onderzoekers Nederland	105	3.69	0.84	••	n.s.	n.s.	•••	•••	-		
	(7) Schoolleiders VO-school	82	2.67	0.94	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	•••	-	
Belang van praktijkgericht onderzoek	(a) Totale steekproef Nederland	635	4.26	0.56								
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	4.35	0.54	-							
	(2) Onderzoekers Expeditie	24	4.20	0.49	n.s.	-						
	(3) Schoolleiders Expeditie	26	4.39	0.46	n.s.	n.s.	-					
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	86	4.22	0.52	n.s.	n.s.	n.s.	-				
	(5) Docenten VO-school	241	4.27	0.55	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-			
	(6) Onderzoekers Nederland	105	4.22	0.60	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-		
	(7) Schoolleiders VO-school	82	4.22	0.62	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-	

Tabel IV.13. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij de verschillende actoren (onderzoekjaar 1).

Onderzoekers die geen deel uitmaken van de Expeditie blijken de sterkste voorstanders van fundamenteel onderzoek (3.69 op 5). Schoolleiders uit de VO-scholen en docenten uit Expeditiescholen en VO-scholen schatten het belang van fundamenteel onderzoek lager in dan de andere groepen.

Er zijn weinig verschillen tussen de verschillende actoren inzake het waargenomen belang van beleidsgericht onderzoek.

Uit de tabellen op schaalniveau (14 en 15) leiden we af dat alle actoren praktijkgericht onderwijsonderzoek hoog inschatten. De gemiddelde schaalscores voor praktijkgericht onderzoek zijn hoog (4.3 op 5), gevolgd door beleidsgericht onderzoek (3.6 op 5) en daarna fundamenteel onderwijsonderzoek (3.1 op 5). Zowel betrokkenen en niet betrokkenen bij de Expeditie, als practici en onderzoekers, benadrukken de relevantie van onderwijsonderzoek dat gericht is op de praktijk nog sterker dan het belang van fundamenteel of beleidsgericht onderwijsonderzoek.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus	
					(1)	(2)
Belang van beleidsgericht onderwijsonderzoek	(a) Totale steekproef	635	3.59	0.85		
	(1) Practici Nederland	506	3.55	0.88	-	
	(2) Onderzoekers Nederland	129	3.78	0.71	**	-
Belang van fundamenteel onderwijsonderzoek	(a) Totale steekproef	635	3.05	1.02		
	(1) Practici Nederland	506	2.90	0.99	-	
	(2) Onderzoekers Nederland	129	3.64	0.92	***	-
Belang van praktijkgericht onderwijsonderzoek	(a) Totale steekproef	635	4.26	0.56		
	(1) Practici Nederland	506	4.27	0.55	-	
	(2) Onderzoekers Nederland	129	4.22	0.58	n.s.	-

Tabel IV.14. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoeksjaar 1).

Onderzoekers schatten het belang van beleidsgericht onderzoek en fundamenteel onderzoek hoger in dan practici (Tabel 14). Er zijn geen verschillen in waargenomen belang tussen betrokkenen en niet-betrokkenen bij de Expeditie (Tabel 15).

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus	
					(1)	(2)
Belang van beleidsgericht onderwijsonderzoek	(a) Totale steekproef	635	3.59	0.85		
	(1) Betrokken bij Expeditie	207	3.68	0.80	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	428	3.55	0.87	n.s.	-
Belang van fundamenteel onderwijsonderzoek	(a) Totale steekproef	635	3.05	1.02		
	(1) Betrokken bij Expeditie	207	3.03	0.97	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	428	3.06	1.04	n.s.	-
Belang van praktijkgericht onderwijsonderzoek	(a) Totale steekproef	635	4.26	0.56		
	(1) Betrokken bij Expeditie	207	4.28	0.52	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	428	4.25	0.57	n.s.	-

Tabel IV.15. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen (onderzoeksjaar 1).

Aansluitend bij de resultaten op schaalniveau, blijkt uit Tabel TB9 dat alle verschillende groepen een praktijkgericht onderwijsonderzoek hoger inschatten. Iedereen is in sterke mate overtuigd dat onderwijsonderzoek zich moet richten op het verbeteren van de onderwijspraktijk.

Zowel betrokken als niet-betrokken onderzoekers zijn het er mee eens dat 'nieuw onderwijsonderzoek moet aansluiten bij vragen van mensen die dagelijks voor de klas staan'. De onderzoekers die niet bij de Expeditie betrokken zijn, zijn hiervan gemiddeld minder overtuigd dan docenten uit de Expeditiescholen en uit VO-scholen die gemiddeld zeer hoog scoren op dit item (4.44 op 5). Voor de andere uitspraken blijkt er een consensus te zijn tussen de verschillende groepen.

1.4.2 Onderzoeksjaar twee

Uit de resultaten in Tabel 16 blijkt dat alle respondenten het belang van praktijkgericht onderwijsonderzoek hoger inschatten dan de twee andere onderzoeksvormen. Dit blijkt uit de hoge score die zij hieraan gemiddeld toekennen (4.09 op 5). Er zijn geen significante verschillen tussen docenten, onderzoekers, schoolleiders en niet-betrokken docenten.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus			
					(1)	(2)	(3)	(4)
Belang van beleidsgericht onderwijsonderzoek	(a) Algemeen Expeditie	257	3.48	0.70				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	3.56	0.73	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	22	3.81	0.49	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	29	3.55	0.50	n.s.	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	132	3.37	0.73	n.s.	•	n.s.	-
Belang van fundamenteel onderwijsonderzoek	(a) Algemeen Expeditie	257	3.07	0.83				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	3.19	0.80	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	22	3.32	0.96	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	29	2.84	0.79	n.s.	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	132	3.00	0.82	n.s.	n.s.	n.s.	-
Belang van praktijkgericht onderwijsonderzoek	(a) Algemeen Expeditie	257	4.09	0.56				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	4.20	0.57	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	22	4.17	0.45	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	29	4.18	0.49	n.s.	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	132	4.00	0.58	n.s.	n.s.	n.s.	-

Tabel IV.16. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij de verschillende actoren (onderzoeksjaar 2).

Tussen practici en onderzoekers blijken geen significante verschillen in mening op vlak van belang van fundamenteel en praktijkgericht onderzoek. Zij houden er wel een andere mening op na wat betreft beleidsgericht onderzoek. Onderzoekers blijken het belang hiervan hoger in te schatten (Tabel 17).

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus	
					(1)	(2)
Belang van beleidsgericht onderwijsonderzoek	(a) Algemeen Expeditie	257	3.48	0.70		
	(1) Practici Nederland	235	3.45	0.71	-	
	(2) Onderzoekers Nederland	22	3.81	0.49	•	-
Belang van fundamenteel onderwijsonderzoek	(a) Algemeen Expeditie	257	3.07	0.83		
	(1) Practici Nederland	235	3.04	0.82	-	
	(2) Onderzoekers Nederland	22	3.32	0.96	n.s.	-
Belang van praktijkgericht onderwijsonderzoek	(a) Algemeen Expeditie	257	4.09	0.60		
	(1) Practici Nederland	235	4.09	0.57	-	
	(2) Onderzoekers Nederland	22	4.17	0.45	n.s.	-

Tabel IV.17. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoeksjaar 2).

Wanneer we het onderscheid tussen de mening van betrokken en niet-betrokken actoren bekijken, treden er wel significante verschillen op (Tabel 18). Niet-betrokken actoren hechten duidelijk minder belang aan beleidsgericht en praktijkgericht onderwijsonderzoek dan betrokken actoren.

Wat op schaalniveau vastgesteld wordt, komt ook tot uiting wanneer we de itemgemiddelden bekijken. Alle groepen zijn overtuigd van het belang van onderzoek dat zich richt op het verbeteren van de onderwijspraktijk (Tabel TB12). Alle betrokken docenten, onderzoekers en schoolleiders en bijna alle niet-betrokken docenten zijn hiervan overtuigd. De scores op het item "volgens mij moeten resultaten van onderwijsonderzoek bedoeld zijn voor mensen in de onderwijspraktijk" gaan van eerder eens tot helemaal eens. Betrokken docenten zijn het hier wel significant meer mee eens dan niet-betrokken docenten. Alle items die praktijkgericht onderwijsonderzoek onderschrijven krijgen hoge scores,

namelijk telkens meer dan 4 op 5. Niemand of slechts een kleine minderheid is het oneens met items die peilen naar het belang van praktijkgericht onderwijsonderzoek.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-5)	SD	Significantieniveaus	
					(1)	(2)
Belang van beleidsgericht onderwijsonderzoek	(a) Algemeen Expeditie	257	3.48	0.70		
	(1) Betrokken bij Expeditie	116	3.62	0.66	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	141	3.37	0.71	**	-
Belang van fundamenteel onderwijsonderzoek	(a) Algemeen Expeditie	257	3.07	0.83		
	(1) Betrokken bij Expeditie	116	3.15	0.85	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	141	3.00	0.81	n.s.	-
Belang van praktijkgericht onderwijsonderzoek	(a) Algemeen Expeditie	257	4.09	0.60		
	(1) Betrokken bij Expeditie	116	4.21	0.54	-	
	(2) Niet-betrokken bij Expeditie	141	4.00	0.58	**	-

Tabel IV. 18. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen (onderzoeksjaar 2).

Net als bij de uitspraken die betrekking hebben op praktijkgericht onderwijsonderzoek, sluiten de meningen van de verschillende groepen over beleidsgericht onderzoek goed bij elkaar aan (Tabel TB13). De verschillende actoren zijn het er gemiddeld mee eens dat onderwijsonderzoek zich sterk moet richten op het ondersteunen van het onderwijsbeleid. Bijna niemand van de respondenten is het hiermee oneens. Uit de resultaten verder op dat negen op de tien onderzoekers het er (helemaal) mee eens is dat resultaten van onderwijsonderzoek bedoeld moeten zijn voor beleidsmakers. Een grote groep van onderzoekers (73%) vindt ook dat beleidsmakers aan de hand van onderwijsstudies te weten moeten komen of ze de juiste beslissingen hebben genomen. Uit de itemgemiddelden zien we dat ook andere actoren dit belangrijk vinden. Wanneer het echter aankomt op het financieren van onderwijsonderzoek, zou een vijfde van de docenten eerder geen geld geven aan onderzoek dat het beleid ondersteunt bij het nemen van beslissingen.

Zoals ook bleek uit de resultaten op schaalniveau hechten alle actoren het minste belang aan fundamenteel onderwijsonderzoek wanneer we de itemgemiddelden bekijken (Tabel TB14). Onderzoekers scoren op alle items die peilen naar het belang van fundamenteel onderwijsonderzoek hoger. Negen op tien onderzoekers is het er zo bijvoorbeeld (helemaal) mee eens dat resultaten van onderwijsonderzoek bedoeld moeten zijn voor wetenschappers. De verschillen tussen de itemgemiddelden zijn echter voor geen enkele uitspraak significant. Ongeveer een vijfde van de docenten en een derde van de schoolleiders zou geen geld besteden aan onderzoek dat gericht is op vermeerdering van kennis.

1.5 Evolutie van opvattingen over onderzoek en innovatie van practici en onderzoekers die deelnamen aan de Expeditie over de tijd heen

Een vierde onderzoeksvraag wou ingaan op de evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van *Expeditie durven delen doen* en de opvattingen over onderzoek en innovatie. Voor het beantwoorden van deze vraag werd een vergelijking gemaakt tussen de resultaten van de eerste bevraging en de resultaten van de tweede bevraging. Deze vergelijking gebeurde op basis van twee aparte analyses. Enerzijds zijn de resultaten van de respondenten die beide vragenlijsten invulden in onderzoeksjaar één en twee met elkaar vergeleken. Anderzijds werd ook een algemene vergelijking gemaakt tussen de gemiddelde schaalcores bij docenten, onderzoekers en schoolleiders van onderzoeksjaar één en onderzoeksjaar twee.

Hieronder volgt de bespreking van de evolutie in opvattingen over onderzoek en innovatie. We kijken achtereenvolgens naar het belang van onderwijsinnovatie, opvattingen ten aanzien van de samenwerking tussen onderzoekers en practici en opvattingen van practici en onderzoekers ten

aanzien van kennisontwikkeling en -verspreiding en de finaliteit van onderzoek. De resultaten op schaalniveau worden in Tabel 19 gepresenteerd voor de gematchte paren en voor de algemene vergelijking in Tabel 20. Gezien voor de opvattingen ten aanzien van kennisontwikkeling en –verspreiding geen schaal geconstrueerd is, werd de evolutie hiervan op itemniveau nagegaan.

Schaal	Bevraging	N	M (0-5)	SD	Significantie niveau	
					(1)	(2)
Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	Eerste bevraging	99	3.48	0.71	-	
	Tweede bevraging	99	3.39	0.72	-	-
Waargenomen belang van onderwijsinnovaties	Eerste bevraging	99	3.54	0.78	-	
	Tweede bevraging	99	3.52	0.74	-	-
Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties	Eerste bevraging	99	3.18	0.67	-	
	Tweede bevraging	99	3.08	0.69	-	-
Nieuwe kennis over innovaties moet vooral ontwikkeld worden door samenwerking tussen onderzoekers en practici (item)	Eerste bevraging	99	4.09	0.67	-	
	Tweede bevraging	99	3.92	0.70	•	-
Belang van beleidsgericht onderzoek	Eerste bevraging	99	3.68	0.82	-	
	Tweede bevraging	99	3.51	0.66	•	-
Belang van fundamenteel onderzoek	Eerste bevraging	99	3.04	0.93	-	
	Tweede bevraging	99	3.07	0.80	-	-
Belang van praktijkgericht onderzoek	Eerste bevraging	99	4.28	0.51	-	
	Tweede bevraging	99	4.17	0.50	•	-

Tabel IV.19. Evolutie van de opvattingen over onderzoek en innovatie bij de gematchte paren (onderzoeksjaren 1 en 2).

Opvattingen over onderwijsinnovatie en onderzoek

Om te peilen naar de opvattingen over onderwijsinnovatie en onderzoek werden twee schalen onderscheiden, namelijk waargenomen belang van onderzoek bij innovaties en waargenomen belang van onderwijsinnovaties. Op beide schalen wordt geen significante evolutie in opvattingen hierover aangetroffen (Tabel 19, Tabel 20). Op itemniveau zien we bij de gematchte paren wel een paar verschillen. De respondenten antwoorden in de eerste bevraging positiever over het belang van onderzoek bij innovaties voor het onderwijs van de toekomst. Ze vinden in de eerste bevraging ook meer dat er meer behoefte is aan onderzoek naar innovaties.

Opvattingen ten aanzien van de samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties

Uit de vergelijking blijkt dat er geen significant verschil is tussen de opvattingen in de eerste en tweede bevraging ten aanzien van de samenwerking tussen onderzoekers en practici, zowel in de eerste als de tweede analyse.

Opvattingen van practici en onderzoekers ten aanzien van kennisontwikkeling en – verspreiding

In de tweede bevraging is men er significant minder van overtuigd dat nieuwe kennis over innovaties vooral ontwikkeld moet worden door samenwerking tussen onderzoekers en practici. De gemiddelde score die hieraan toegekend wordt ligt echter nog altijd tamelijk hoog (3.92 op 5) (Tabel 19). Wat betreft andere items die peilen naar de opvattingen ten aanzien van kennisontwikkeling en – verspreiding zijn er geen significante evoluties vast te stellen tussen de eerste en tweede bevraging bij de gematchte paren. Wanneer we de verschillende actoren bekijken, treedt geen significante evolutie in opvattingen op bij docenten en onderzoekers maar wel bij schoolleiders. Zij vinden in de tweede bevraging meer dat de innovatie enkel bruikbare inzichten kan opleveren voor de school die de innovatie invoert. Verder zijn ze er minder van overtuigd dat nieuwe kennis over innovaties vooral ontwikkeld moet worden door samenwerking tussen onderzoekers en practici en dat practici in samenwerking met onderzoekers onderzoeksresultaten moeten verspreiden.

Opvattingen ten aanzien van de finaliteit van onderwijsonderzoek

In onderzoeksjaar één en twee werd ten slotte gepeild naar het toegeschreven belang van de drie eerder besproken onderzoeksvormen. De gematchte paren zijn in de tweede bevraging minder te vinden voor beleidsgericht en praktijkgericht onderwijsonderzoek, hoewel hieraan nog steeds een hoge score wordt toegekend (Tabel 19). Op itemniveau zien we vooral dat respondenten in de tweede bevraging minder vinden dat onderwijsonderzoek zich sterk moet richten op het ondersteunen van het onderwijsbeleid. Ook vinden ze in de tweede bevraging minder dan in de eerste dat de resultaten van onderwijsonderzoek bedoeld moeten zijn voor beleidsmakers.

Wanneer we kijken naar de algemene analyse per actor, zien we dat het vooral de schoolleiders zijn die tijdens het tweede onderzoeksjaar minder belang hechten aan beleidsgericht onderzoek (Tabel 22). De groep van docenten (Tabel 20) en onderzoekers (Tabel 21) rapporteren in het tweede onderzoeksjaar geen andere opvattingen dan in het eerste onderzoeksjaar.

	onderzoeksjaar 1		onderzoeksjaar 2		significantie
	M (0-5)	SD	M (0-5)	SD	
Belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	3.53	0.64	3.50	0.77	n.s.
Belang van onderwijsinnovaties	3.71	0.72	3.65	0.72	n.s.
Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici	3.18	0.62	3.19	0.58	n.s.
Belang van beleidsgericht onderzoek	3.73	0.78	3.56	0.73	n.s.
Belang van fundamenteel onderzoek	3.01	1.05	3.19	0.80	n.s.
Belang van praktijkgericht onderzoek	4.35	0.54	4.20	0.57	n.s.

Tabel IV.20. Evolutie van de opvattingen over onderzoek en innovatie – algemene vergelijking bij docenten (onderzoeksjaren 1 en 2).

	onderzoeksjaar 1		onderzoeksjaar 2		significantie
	M (0-5)	SD	M (0-5)	SD	
Belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	3.42	0.57	3.67	0.97	n.s.
Belang van onderwijsinnovaties	3.40	0.67	3.31	0.94	n.s.
Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici	3.21	0.66	3.10	0.74	n.s.
Belang van beleidsgericht onderzoek	3.87	0.70	3.80	0.49	n.s.
Belang van fundamenteel onderzoek	3.42	1.20	3.32	0.96	n.s.
Belang van praktijkgericht onderzoek	4.20	0.49	4.17	0.45	n.s.

Tabel IV.21. Evolutie van de opvattingen over onderzoek en innovatie – algemene vergelijking bij onderzoekers (onderzoeksjaren 1 en 2).

	onderzoeksjaar 1		onderzoeksjaar 2		significantie
	M (0-5)	SD	M (0-5)	SD	
Belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	3.30	0.80	3.28	0.15	n.s.
Belang van onderwijsinnovaties	4.00	0.51	3.79	3.31	n.s.
Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici	3.21	0.71	3.21	0.60	n.s.
Belang van beleidsgericht onderzoek	3.87	0.65	3.55	0.50	•
Belang van fundamenteel onderzoek	3.00	0.75	2.84	0.79	n.s.
Belang van praktijkgericht onderzoek	4.39	0.46	4.18	0.49	n.s.

Tabel IV.22. Evolutie van de opvattingen over onderzoek en innovatie – algemene vergelijking bij schoolleiders (onderzoeksjaren 1 en 2).

1.6 Conclusie

In dit onderdeel geven we een samenvatting van de resultaten van het onderzoek naar de opvattingen van practici en onderzoekers over onderwijsonderzoek en de rol van onderzoek bij onderwijsinnovaties in onderzoeksjaar één en twee (onderzoeksvraag 1).

In een eerste onderzoeksvraag werd nagegaan welke opvattingen practici en onderzoekers hebben ten aanzien van onderwijsonderzoek en de rol van onderzoek bij innovaties. Algemeen kan gesteld worden dat alle actoren zowel in het eerste als tweede onderzoeksjaar veel waarde hechten aan innoveren in het voortgezet onderwijs. Deze vaststelling geldt voor zowel onderzoekers als practici. Betrokkenen bij de Expeditie zijn in onderzoeksjaar één sterker overtuigd van het belang van innovatie

in het onderwijs dan niet-betrokkenen. In het tweede onderzoeksjaar zijn niet-betrokken bij de Expeditie minder overtuigd van het belang van innovaties dan betrokkenen.

Een andere vaststelling is dat over het algemeen in onderzoeksjaar één en twee alle practici en onderzoekers, zowel Expeditie-betrokkenen als niet-betrokkenen, overtuigd zijn van het belang van onderzoek bij het invoeren van onderwijsinnovaties. Onderzoekers vinden het in het eerste onderzoeksjaar wel belangrijker dan practici dat innovaties ondersteund en onderbouwd worden door onderzoek. Opmerkelijk is dat Expeditieleden zich in onderzoeksjaar één negatiever uitspreken over het belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties dan diegenen die niet bij de Expeditie betrokken zijn. Onderzoekers die niet betrokken zijn bij de Expeditie en bevroegd zijn in onderzoeksjaar één pleiten het sterkst voor onderzoek bij onderwijsinnovaties. In onderzoeksjaar twee hebben de niet-betrokkenen in de Expeditiescholen geen andere opvatting over het belang van onderwijsonderzoek bij onderwijsinnovaties dan de betrokkenen.

Via een tweede onderzoeksvraag werd gepeild naar opvattingen ten aanzien van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties. De resultaten uit onderzoeksjaar één en twee laten zien dat alle actoren even overtuigd zijn van samenwerking tussen onderzoekers en practici. In onderzoeksjaar twee merken we wel op dat niet-betrokkenen bij de Expeditie de samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties iets minder belangrijk vinden dan de betrokken docenten bij de Expeditie.

In een derde onderzoeksvraag werden opvattingen ten aanzien van kennisontwikkeling en – disseminatie onderzocht. Alle actoren zijn zowel in onderzoeksjaar één als twee van oordeel dat nieuwe kennis over onderwijsinnovaties ontwikkeld en verspreid moet worden via een intense samenwerking tussen onderzoekers en practici. In onderzoeksjaar twee is men hiervan wel iets minder van overtuigd dan in onderzoeksjaar één. Dat het verspreiden van onderzoeksresultaten het best gebeurt via intermediairs geniet minder de voorkeur dan een directe relatie tussen onderzoekers en practici. Een meerderheid vindt dat resultaten van onderzoek naar onderwijsinnovaties ook voor andere scholen waardevolle inzichten kunnen opleveren. De groep van onderzoekers die geen deel uitmaakt van het Expeditieproject en bevroegd is in onderzoeksjaar één is hiervan het sterkst overtuigd.

In een vierde onderzoeksvraag werden opvattingen ten aanzien van de finaliteit van het onderwijsonderzoek in kaart gebracht. De belangrijkste vaststelling die geldt voor zowel onderzoeksjaar één als twee is dat alle actoren in sterke mate van oordeel zijn dat onderwijsonderzoek zich moet primair moeten richten op en vertrekken uit de onderwijspraktijk. Zowel practici als onderzoekers, en zowel betrokkenen als niet-betrokkenen, verkiezen dit praktijkgericht onderzoek boven het fundamenteel of beleidsgericht onderwijsonderzoek. In onderzoeksjaar twee blijft het belang van praktijkgericht onderwijsonderzoek nog altijd het sterkst maar is deze iets afgenomen ten opzichte van onderzoeksjaar één. Onderzoekers benadrukken vanzelfsprekend zowel in onderzoeksjaar één als twee sterker het belang van fundamenteel en beleidsgericht onderzoek dan practici. Over het algemeen beklemtonen de Expeditieleden die de vragenlijst zowel in onderzoeksjaar één als twee invulden, iets minder het belang van beleidsgericht onderwijsonderzoek. Wanneer we naar de evoluties per actor kijken, zien we dat het vooral de schoolleiders zijn die tijdens het tweede onderzoeksjaar minder belang toeschrijven aan begeleidingsgericht onderzoek. Verder zijn er in onderzoeksjaar één geen verschillen in waargenomen belang tussen de respondenten die betrokken zijn bij *Expeditie durven delen doen* en de respondenten die niet betrokken zijn. Dit is wel zo in onderzoeksjaar twee. Niet-betrokkenen bij de Expeditie blijken minder het beleidsgericht en praktijkgericht onderwijsonderzoek te beklemtonen dan betrokkenen bij de Expeditie.

2 Resultaten evaluatie van de Expeditie

2.1 Aansluiting van de innovatieprojecten bij de uitgangspunten van de Expeditie

Een eerste onderzoeksvraag gaat na of het schoolspecifieke project tot nu toe aansluit bij de drie centrale uitgangspunten die bij aanvang door de projectorganisatie werden bepaald (onderzoeksvraag 2a).

Een eerste deelvraag hierbij peilt naar de mate waarin het schoolspecifieke project volgens de Expeditieleden aansluit bij het uitgangspunt van de bottom-up benadering van innovatie bij de Expeditie. Het uitgangspunt is dat een bottom-up benadering van innovatie meer kans op van slagen heeft dan een top-down benadering. Er is sprake van een proces van bottom-up innoveren indien het startpunt ligt bij diegenen die de innovatie moeten opstarten. De aansturing van de innovatie vertrekt vanuit de school en de actoren die verantwoordelijk zijn voor de implementatie bepalen zelf het doel van de innovatie, hoe de innovatie wordt gerealiseerd en wie hen in dit proces ondersteunt.

Een tweede deelvraag peilt naar de invulling van het schoolgebonden onderzoek. In de Expeditie wordt ervan uitgegaan dat innoverende scholen gebaat zijn bij onderzoek dat erop gericht is de effecten, succes- en faalfactoren van de innovaties zichtbaar te maken. Externe onderzoekers werken samen met practici met als doel innovaties te ondersteunen door middel van onderzoek.

Tot slot gaat een derde deelvraag na in hoeverre het schoolspecifieke project volgens de betrokkenen aansluit bij de uitgangspunten van de programma-aanpak van de projectorganisatie. Het innovatieproject vertrekt vanuit de idee dat een programma-aanpak meer voordelen dan nadelen biedt. De programma-aanpak wordt gevormd door een projectteam dat ondersteunende, coördinerende en - indien dat nodig zou zijn - controlerende activiteiten uitvoert.

Uit de factoranalyse bleken de drie deelvragen overeen te komen met de schalen “waargenomen aansluiting bij bottom-up benadering”, “waargenomen aansluiting bij schoolgebonden onderzoek” en “waargenomen aansluiting bij programma-aanpak” die telkens vier items bevatten.

2.1.1 Onderzoeksjaar één

Uit de resultaten in Tabel 23 blijkt dat alle groepen de opvatting delen dat het Expeditieproject sterk aansluit bij een bottom-up benadering van innoveren. Dit wordt duidelijk uit het hoge schaalgemiddelde. Vooral de schoolleiders scoren zeer hoog op deze schaal. Ze zijn veel sterker overtuigd van het bottom-up karakter van de Expeditie in hun school dan beide groepen docenten (betrokkenen en niet-betrokkenen). De onderzoekers nemen hier eerder een middenpositie in.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Significantieniveaus			
					(1)	(2)	(3)	(4)
Waargenomen aansluiting bij bottom-up benadering	(a) Algemeen Expeditie	160	3.35	0.53				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	57	3.25	0.58	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	32	3.52	0.40	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	26	3.74	0.39	***	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	45	3.14	0.47	n.s.	•	***	-

Tabel IV.23. Waargenomen aansluiting bij een bottom-up benadering: resultaten op schaalniveau.

Gemiddeld gesproken scoren alle groepen wat minder hoog op de twee andere pijlers (Tabel 24). Alle groepen uiten zich vrij positief over de aansluiting van hun project bij de uitgangspunten van het schoolgebonden onderzoek zoals vooropgesteld in de Expeditie-opzet. Dezelfde vaststelling geldt voor de aansluiting bij de uitgangspunten van de programma-aanpak van de projectorganisatie.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Significantieniveaus		
					(1)	(2)	(3)
Waargenomen aansluiting bij schoolgebonden onderzoek	(a) Algemeen Expeditie	125	2.55	0.67			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	2.45	0.71	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	33	2.60	0.58	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	21	2.79	0.61	n.s.	n.s.	-
Waargenomen aansluiting bij programma-aanpak	(a) Algemeen Nederland	125	2.24	0.56			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	2.21	0.60	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	33	2.11	0.44	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	21	2.55	0.54	n.s.	•	-

Tabel IV.24. Waargenomen aansluiting bij schoolgebonden onderzoek en bij programma-aanpak: resultaten op schaalniveau.

Schoolleiders drukken zich zowel bij het schoolgebonden onderzoek als bij de programma-aanpak positiever uit dan de andere groepen. Deze vaststelling zullen we doortrekken bij de bespreking van de resultaten op itemniveau (Tabellen TB15-17).

Uit de hoge gemiddelde itemwaarden in Tabel TB15 blijkt een grote consensus onder alle betrokkenen dat de Expeditie als innovatie van onderuit richting heeft gekregen. Waar de respondenten het gemiddeld het sterkst over eens zijn is dat de school zelf het initiatief heeft genomen tot de innovatie. Hierbij valt wel op dat één op de vijf betrokken docenten zich hier niet over kan uitspreken. Bij niet-betrokken docenten is dit zelfs bijna één op twee.

Ten tweede valt op dat de schoolleiders steeds het sterkst overtuigd zijn van het bottom-up karakter van de innovatie. Docenten scoren het laagst en onderzoekers nemen steeds een middenpositie in. De hoge itemwaarden onder schoolleiders zijn opvallend. Voor vier van de vijf items zijn bijna alle schoolleiders het in sterke of zeer sterke mate eens met het bottom-up karakter van de innovatie. Enkel bij de vraag of de school zelf een keuze heeft kunnen maken met welke onderzoeker zou worden samengewerkt, antwoordt één op vier voorzichtig positief.

Een laatste vaststelling is dat steeds ongeveer de helft van de docenten die niet bij de Expeditie betrokken zijn zich niet kunnen uitspreken over het bottom-up karakter van de innovatie op school. Diegenen die wel een antwoord gaven, scoren het laagst op vier van de vijf items.

Over de twee andere pijlers, namelijk de aansluiting bij schoolgebonden onderzoek (Tabel TB16) en de aansluiting bij de programma-aanpak (Tabel TB17), zijn Expeditieleden positief maar toch worden beide pijlers door alle groepen wat lager ingeschat dan de eerste pijler.

Bij zowel schoolgebonden onderzoek als bij de programma-aanpak, valt opnieuw op dat het de schoolleiders zijn die zich het meest positief uitdrukken en voor de meeste van de beoordeelde uitspraken significant positiever scoren dan de andere groepen. Bij de pijler schoolgebonden onderzoek zijn echter twee uitspraken waarover vooral de onderzoekers zich het meest positief uitdrukken. Zij vinden sterker dan de anderen dat de docenten en de schoolleiding nauw betrokken waren bij het bepalen van de onderzoeksvragen en dat het onderzoek vertrok vanuit praktijkvragen. Voor beide uitspraken zijn het de docenten daar het minste mee eens.

Iets meer dan de helft van de bevroegden is van oordeel dat docenten in (zeer) sterke mate participeren aan de uitvoering van het onderzoek. Meer dan een kwart van de onderzoekers antwoordt echter dat docenten niet of nauwelijks betrokken zijn bij de uitvoering van het onderzoek. Ook het partnerschap tussen onderzoekers en practici wordt niet unaniem door alle onderzoekers onderschreven: bijna één op vijf vindt dat dit nauwelijks het geval is.

De meerderheid aan schoolleiders en docenten vindt dat docenten in (zeer) sterke mate participeren aan het onderzoek. Opnieuw drukken de schoolleiders zich hier het meest positief uit. Opvallend is wel dat bijna één op vijf onderzoekers vindt dat dit niet of nauwelijks het geval is.

Met betrekking tot de derde pijler - aansluiting bij de programma-aanpak - zitten docenten en onderzoekers op eenzelfde lijn. Dit werd ook al duidelijk uit de analyse op schaalniveau. Schoolleiders scoren gemiddeld steeds het hoogst. Over de opvolging en de ondersteuning vanuit de projectorganisatie drukt de meerderheid van de respondenten zich vrij positief uit: één op drie voelt zich in sterke mate ondersteund door de projectorganisatie, iets meer dan de helft in enige mate.

Over de ruimere verspreiding van de kennis en ervaringen, zowel tussen de Expeditie scholen als buiten de Expeditie scholen, drukken de verschillende groepen zich gemiddeld eerder voorzichtig positief uit.

2.1.2 Onderzoeksjaar twee

Schaal	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Significantieniveaus			
					(1)	(2)	(3)	(4)
Waargenomen aansluiting bij bottom-up benadering	(a) Algemeen Expeditie	170	3.18	0.59				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	65	3.22	0.59	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	23	3.30	0.62	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	27	3.56	0.47	n.s.	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	55	2.90	0.52	•	•	•••	-

Tabel IV.25. Waargenomen aansluiting bij een bottom-up benadering: resultaten op schaalniveau.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Significantieniveaus		
					(1)	(2)	(3)
Waargenomen aansluiting bij schoolgebonden onderzoek	(a) Algemeen Expeditie	120	2.60	0.66			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	2.47	0.71	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	26	2.69	0.55	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	20	2.96	0.36	••	n.s.	-
Waargenomen aansluiting bij programma-aanpak	(a) Algemeen Expeditie	120	2.22	0.64			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	2.11	0.70	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	26	2.34	0.55	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	20	2.48	0.43	n.s.	n.s.	-

Tabel IV.26. Waargenomen aansluiting bij schoolgebonden onderzoek en bij programma-aanpak: resultaten op schaalniveau.

Ook in het tweede onderzoeksjaar zien we dat de Expeditieleden van oordeel zijn dat het Expeditieproject sterk aansluit bij een bottom-up benadering van innoveren (Tabel 25). Vooral de schoolleiders kennen hieraan een hoge score toe. De niet-betrokken docenten zijn duidelijk minder positief dan de overige groepen.

Het schaalgemiddelde ligt net zoals in het eerste onderzoeksjaar voor alle groepen wat minder hoog voor de andere twee pijlers (Tabel 26). Alle groepen drukken zich positief uit over de aansluiting van hun project bij de uitgangspunten van het schoolgebonden onderzoek. Nog steeds positief maar iets minder dan over de aansluiting bij schoolgebonden onderzoek zijn de respondenten over de waargenomen aansluiting bij de programma-aanpak. Schoolleiders drukken zich meest positief uit over zowel het schoolgebonden onderzoek als over de programma-aanpak van de projectorganisatie. Docenten geven hierbij de laagste score en de onderzoekers nemen een tussenpositie in (Tabel 26). Ook op de items afzonderlijk scoren de schoolleiders steeds het hoogst (Tabel TB18-20).

De gemiddelde itemwaarden uit Tabel TB18 geven aan dat de respondenten er het meest over eens zijn dat de school zelf het initiatief heeft genomen tot de innovatie. Niet-betrokken docenten verschillen hierover significant van mening met docenten en schoolleiders.

Schoolleiders zijn steeds het sterkst overtuigd van het bottom-up karakter van de innovatie op één item na, namelijk de keuze van onderzoekers door de school. Hieraan kennen de onderzoekers een

iets hogere score toe. Verder zijn de schoolleiders en de onderzoekers het steeds in sterke tot zeer sterke mate eens met het bottom-up karakter van de innovatie. Voor bijna alle items zijn docenten het in sterke mate eens.

Het valt op dat veertig tot zestig procent van de niet-betrokken docenten zich niet over de items kan uitspreken. Diegenen die wel antwoord gaven, beoordelen vier van de vijf uitspraken significant negatiever dan minstens één van de andere actoren.

Wat betreft de waargenomen aansluiting bij schoolgebonden onderzoek (Tabel TB19) zijn de respondenten meest overtuigd dat het onderzoek van de Expeditie vertrok vanuit de praktijkvragen. Opnieuw zijn de schoolleiders meest positief over alle items heen. Zij verschillen verder op drie van de vier items significant van mening met docenten, die telkens een lagere score toekennen.

Ongeveer drievierde van de onderzoekers en schoolleiders zijn er in sterke tot zeer sterke mate van overtuigd dat practici nauw betrokken werden bij het bepalen van de onderzoeksvragen. Iets minder dan de helft van de docenten vindt dat dit in enige mate het geval is. Bijna alle onderzoekers zijn van mening dat onderzoekers en practici als partners in sterke tot zeer sterke mate hebben samengewerkt in de school. Bij de docenten en onderzoekers gaat ongeveer de helft hier in sterke tot zeer sterke mate mee akkoord. Negen op de tien schoolleiders is van mening dat docenten in sterke tot zeer sterke mate participeren aan het onderzoek. Iets minder dan de helft van de docenten zijn eenzelfde mening toegedaan.

Over de opvolging door de projectorganisatie drukt de meerderheid zich voorzichtig positief tot positief uit: meer dan de helft van de onderzoekers en schoolleiders voelt zich in sterke of zeer sterke mate opgevolgd (Tabel TB20). Schoolleiders verschillen significant van mening met de docenten als het gaat over het mogelijk maken van uitwisseling van kennis en ervaring tussen scholen door de Expeditie. Schoolleiders vinden dat dit in sterke mate gebeurt, iets meer dan een kwart van de docenten vindt dat dit niet of nauwelijks gebeurt. Het treffen van ondersteunende maatregelen en het ruimer verspreiden van de kennis en ervaringen van de Expeditie gebeurt volgens ongeveer een derde van de respondenten (33%) in (zeer) sterke mate.

2.2 Opbrengsten van de Expeditie

Met de tweede onderzoeksvraag (2b) willen we te weten komen welke opvattingen men heeft over de opbrengsten van de Expeditieprojecten.

De waargenomen opbrengsten vallen uiteen in twee dimensies die we aanduiden als de *“waargenomen opbrengsten van de Expeditie* en de *“waargenomen bijdrage van de Expeditie tot het ontwikkelen van onderzoekscompetenties”*. De schalen omvatten respectievelijk 10 en 4 items. In de bespreking hieronder behandelen we beide dimensies apart.

2.2.1 Onderzoekjaar één

Uit de resultaten in Tabel 27 blijkt dat de betrokkenen bij de Expeditie zich vrij positief uiten over de opbrengsten van de Expeditie, al is men meer tevreden over de algemene waargenomen opbrengsten dan over de bijdrage tot het verwerven van onderzoekscompetenties.

Er zijn geen grote verschillen tussen de groepen met betrekking tot beide schalen. Enkel de schoolleiders schatten de opbrengsten van de Expeditie hoger in dan de onderzoekers. Voor de waargenomen bijdrage tot het ontwikkelen van onderzoekscompetenties valt wel op dat de gemiddelde score lager is. De bevroagden spreken zich (nog) niet positief uit over de bijdrage van het schoolspecifieke innovatieproject voor het verwerven van onderzoekscompetenties.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Significantieniveaus			
					(1)	(2)	(3)	(4)
Waargenomen opbrengsten van de Expeditie	(a) Algemeen Expeditie	169	2.34	0.62				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	2.33	0.59	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	33	2.10	0.45	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	26	2.63	0.62	n.s.	•	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	39	2.37	0.75	n.s.	n.s.	n.s.	-
Waargenomen bijdrage tot het ontwikkelen van onderzoekscompetenties	(a) Algemeen Expeditie	175	1.81	0.73				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	1.78	0.73	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	33	1.78	0.61	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	25	2.01	0.64	n.s.	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	46	1.78	0.87	n.s.	n.s.	n.s.	-

Tabel IV.27. Waargenomen opbrengsten van de Expeditie: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 1).

Om een meer gedetailleerd beeld te krijgen over de waargenomen opbrengsten van de Expeditie, bespreken we in Tabel TB21 en TB22 de resultaten op itemniveau. Zoals op schaalniveau al duidelijk werd blijkt dat de respondenten zich gemiddeld vrij positief uitdrukken over de opbrengsten van de Expeditie. Geen enkele opbrengst haalt een gemiddelde score van 3 op 4 (in sterke mate) maar het is slechts telkens een kleine minderheid (tien à vijftien procent) van de respondenten die vindt dat de Expeditie niet of nauwelijks tot de bevraagde opbrengsten leidt.

Het is opvallend dat steeds ongeveer de helft van de docenten die niet rechtstreeks bij de Expeditie betrokken zijn, geen uitspraak kan doen over de opbrengsten van het Expeditieproject.

De opbrengst waarover de respondenten zich gemiddeld het meest positief uitdrukken is dat het onderzoek in het Expeditieproject innovatie in de school ondersteunt. Hier zijn de verschillende groepen het mee eens. De Expeditie levert volgens de verschillende groepen ook een belangrijke bijdrage voor de onderwijspraktijk.

Een tweede belangrijke vaststelling is dat de schoolleiders zich positiever uiten over de opbrengsten van de Expeditie dan de onderzoekers en docenten. Zo zijn de schoolleiders sterker overtuigd dan de onderzoekers dat de innovatie van het project onderdeel zal worden van de dagelijkse schoolpraktijk. Ze spreken zich ook positiever uit dan de onderzoekers over de mate waarin het project erin slaagt de vooropgestelde doelen te bereiken en over het positieve effect van het Expeditieproject op de kwaliteit van het onderwijs in de school. Onderzoekers en docenten zijn hiervan minder overtuigd.

Onderzoekers en practici verschillen sterk in mening over de opbrengst van de Expeditie voor de leerlingen. In vergelijking met onderzoekers zijn schoolleiders en docenten gemiddeld sterker overtuigd dat het Expeditieproject bijdraagt tot opbrengsten voor de leerlingen.

Alle Expeditieleden uiten zich voorzichtig positief over de onderzoeksresultaten. Alle groepen zijn van oordeel dat het project (tot op heden) in enige mate overtuigende en bruikbare onderzoeksresultaten heeft aangeleverd. Ook voor wat het meten van de effecten van de innovaties betreft, uiten Expeditieleden zich voorzichtig positief. Ze vinden dat het onderzoek van de Expeditie er enigszins in slaagt de effecten van de innovaties op school zichtbaar te maken.

Tot slot stellen we vast dat volgens de meeste respondenten kennis en ervaringen in enige mate gedeeld worden en dit meer binnen de school dan buiten de school.

Respondenten uiten zich gemiddeld genomen matig positief over het ontwikkelen van onderzoekscompetenties als specifieke opbrengst van het Expeditieproject. De opbrengst - met betrekking tot onderzoekscompetenties - waarover de respondenten zich het meest positief uitdrukken is de bijdrage van de Expeditie aan het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden bij docenten. Gemiddeld zijn de verschillende actoren in enige mate overtuigd van deze bijdrage. Schoolleiders beoordelen de bijdrage van het project aan het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden bij docenten positiever dan de betrokken docenten zelf. Bijna dertig procent van de betrokken docenten vindt dat het project niet of nauwelijks bijdraagt tot het ontwikkelen van hun onderzoeksvaardigheden. Bijna de helft vindt dat

het project daartoe in enige mate bijdraagt en een vierde van de betrokken docenten oordeelt dat de Expeditie in sterke tot zeer sterke mate bijdraagt aan hun onderzoeksvaardigheden.

Een derde van de betrokken docenten en bijna de helft van de schoolleiders vindt dat het Expeditieproject niet of nauwelijks voorkomt dat er ondoordachte innovaties worden ingevoerd. De helft van de docenten die niet rechtstreeks betrokken zijn, heeft hiervan geen idee.

Gemiddeld zijn de verschillende actoren iets meer overtuigd van de bijdrage van het project (tot op heden) tot het ontwikkelen van een onderzoekscultuur op school dan van de bijdrage het ontwikkelen van onderzoeksinteresse bij het niet betrokken onderwijspersoneel. Schoolleiders zijn in vergelijking met de andere Expeditieleden opnieuw het meest positief.

Een groot deel van de onderzoekers (39%) en de betrokken docenten (45%) vindt dat het project niet of nauwelijks bijdraagt aan het ontwikkelen van onderzoeksinteresse bij het onderwijspersoneel dat niet rechtstreeks bij het project betrokken is.

Bijna de helft (45%) van de docenten die niet rechtstreeks bij de Expeditie betrokken zijn kan geen uitspraak doen over de bijdrage van het project aan hun eigen onderzoeksinteresses en een vierde van hen vindt dat het project hiertoe niet of nauwelijks bijdraagt. Een derde van hen vindt dat het project in enige tot in sterke mate bijdraagt tot het ontwikkelen van hun interesses voor onderzoek. In vergelijking met docenten zijn onderzoekers iets positiever over de bijdrage tot het ontwikkelen van een onderzoekscultuur op school. Een groot deel van de betrokken docenten (38%) vindt dat het project niet of nauwelijks bijdraagt tot deze opbrengst. Van de docenten die niet rechtstreeks zijn betrokken, heeft een groot deel (38%) hiervan geen idee en vindt een vierde dat het project (tot op heden) niet of nauwelijks bijdraagt tot een onderzoekscultuur op schoolniveau.

2.2.2 Onderzoeksjaar twee

Schaal	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Significantieniveaus			
					(1)	(2)	(3)	(4)
Waargenomen opbrengsten van de Expeditie	(a) Algemeen Expeditie	233	2.29	0.74				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	2.46	0.66	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	26	2.29	0.42	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	29	2.63	0.52	n.s.	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	104	2.09	0.84	**	n.s.	**	-
Waargenomen bijdrage tot het ontwikkelen van onderzoekscompetenties	(a) Algemeen Expeditie	225	1.91	0.85				
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	1.96	0.79	-			
	(2) Onderzoekers Expeditie	26	1.85	0.52	n.s.	-		
	(3) Schoolleiders Expeditie	29	2.16	0.65	n.s.	n.s.	-	
	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	96	1.81	0.10	n.s.	n.s.	n.s.	-

Tabel IV.28. Waargenomen opbrengsten van de Expeditie: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 2).

Uit de resultaten in Tabel 28 zien we dat de respondenten gemiddeld genomen meer tevreden zijn over de waargenomen opbrengsten van de Expeditie dan over de bijdrage tot het ontwikkelen van onderzoekscompetenties. Hoewel ze zich vrij positief uiten over de opbrengsten van de Expeditie, is men minder tevreden over de bijdrage tot het verwerven van onderzoekscompetenties. Schoolleiders zijn het meest tevreden over de opbrengsten van de Expeditie, gevolgd door docenten en onderzoekers. Niet-betrokken docenten zijn significant minder tevreden over de waargenomen opbrengsten van de Expeditie dan andere practici. Hetzelfde patroon tekent zich af wat betreft de bijdrage tot het ontwikkelen van onderzoekscompetenties, alleen zijn nu geen significante verschillen in mening waar te nemen.

In Tabel TB23 en TB24 worden de resultaten op itemniveau weergegeven. Zoals ook blijkt uit de gemiddelden op schaalniveau, drukken de respondenten zich gemiddeld positief uit over de opbrengsten van de Expeditie. Geen enkele opbrengst haalt een gemiddelde score van 3 op 4 (in

sterke mate). Ongeveer vijftien à vijfentwintig procent van de respondenten vindt dat de Expeditie niet of nauwelijks tot de bevestigde opbrengsten leidt. Vooral het item in verband met de bijdrage van het Expeditieproject aan het ontwikkelen van interesses voor onderzoek bij het niet betrokken onderwijspersoneel scoort laag. Hiervan vindt één derde van de respondenten dat dit niet of nauwelijks bereikt is.

Het is opmerkelijk dat steeds ongeveer veertig à vijftig procent van de niet-betrokken docenten geen uitspraak kan doen over de opbrengsten van het Expeditieproject.

De respondenten zijn meest positief over de ondersteuning van de innovatie in de school door het onderzoek in het Expeditieproject. Hierover zijn de verschillende groepen het eens. Verder vinden de respondenten overwegend dat de innovatie van het Expeditieproject onderdeel wordt van de dagelijkse gang van zaken in de schoolpraktijk. Niet-betrokken docenten verschillen hierin significant van mening en vinden dat dit minder zo is dan docenten en schoolleiders.

Iets meer dan de helft van de docenten en schoolleiders vindt in sterke tot zeer sterke mate dat het Expeditieproject een positief effect heeft op de kwaliteit van het onderwijs in de school en dat kennis en ervaringen van het project worden gedeeld met anderen binnen de school. Niet-betrokken docenten ervaren dit niet als dusdanig, zij verschillen dan ook significant van mening met de schoolleiders. Men vindt dat er slechts in enige mate kennis en ervaringen van het Expeditieproject worden gedeeld met anderen buiten de school.

Twee derde van de schoolleiders en ongeveer de helft van de docenten en onderzoekers vindt in sterke tot zeer sterke mate dat het Expeditieproject leidt tot bruikbare onderzoeksresultaten en een belangrijke bijdrage levert voor de onderwijspraktijk.

Schoolleiders zijn er gemiddeld meer dan andere Expeditieleden van overtuigd dat de vooropgestelde doelen door het Expeditieproject bereikt worden en dat het Expeditieproject leidt tot opbrengsten voor leerlingen. Vooral onderzoekers kennen aan deze opbrengsten een iets minder hoge score toe dan de docenten.

We kunnen verder zien dat de respondenten zich voorzichtig positief uitspreken over het aanleveren van bruikbare producten en overtuigende onderzoeksresultaten door het Expeditieproject. Schoolleiders zijn hier iets meer tevreden over dan docenten en onderzoekers. De Expeditieleden, op de niet-betrokken docenten na, vinden dat het Expeditieproject er enigszins in slaagt om de effecten van de innovaties op school zichtbaar te maken. Niet-betrokken docenten verschillen hier significant in mening met docenten en schoolleiders. Een vijfde van de niet-betrokken docenten menen dat dit niet of nauwelijks gebeurt.

Tot slot zijn schoolleiders er meer dan docenten en onderzoekers van overtuigd dat het Expeditieproject bijdraagt aan het overbruggen van de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Alleen bij niet-betrokken docenten is dit meningsverschil significant.

De respondenten uit zich positief over het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden bij docenten (Tabel TB24). De verschillende actoren zijn gemiddeld in enige mate overtuigd van deze bijdrage. Schoolleiders geven hierbij telkens een hogere score dan de overige groepen. Een vijfde van de docenten vindt dat het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden niet tot nauwelijks gebeurt. Ongeveer veertig procent vindt dat dit in enige mate gebeurt. Iets meer dan een derde van de docenten (35%) vindt dat het project in sterke tot zeer sterke mate bijdraagt aan het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden.

De respondenten zijn iets minder overtuigd dat het Expeditieproject bijdraagt aan het ontwikkelen van een onderzoekscultuur in de school. Schoolleiders hebben hier een iets positiever beeld van dan docenten en onderzoekers. Een groot deel van de schoolleiders (37%), de docenten (43%) en de onderzoekers (46%) vindt dat het Expeditieproject in enige mate het invoeren van ondoordachte onderwijsinnovaties voorkomt.

Bijna de helft van de docenten (45%) die niet rechtstreeks bij de Expeditie betrokken zijn kan geen uitspraak doen over de bijdrage van het Expeditieproject aan het ontwikkelen van eigen interesses voor onderzoek. Een vierde van de niet-betrokken docenten die hierover een mening heeft, vindt dat het project niet of nauwelijks bijdraagt aan het ontwikkelen van interesse voor onderzoek. Een kleine minderheid (11%) vindt dat dit in sterke tot zeer sterke mate wel het geval is.

We kunnen concluderen dat de respondenten zich gemiddeld genomen gematigd positief uiten over het ontwikkelen van onderzoekscompetenties als specifieke opbrengst van het Expeditieproject.

2.3 Tevredenheid over de innovatiecondities van het Expeditieproject

Om inzicht te krijgen in de capaciteit die scholen hebben om innovaties te realiseren, is het van belang aandacht te besteden aan condities die de invoering van een onderwijsvernieuwing bevorderen. De derde onderzoeksvraag (2c) peilt naar de tevredenheid over de innovatiecondities van het Expeditieproject. Deze condities werden in het theoretische luik reeds besproken en hebben onder andere betrekking op de rol van de schoolleiding, visie, samenwerking en ondersteuning.

Uit de factoranalyse bleek een eendimensionele structuur die we benoemen als 'waargenomen tevredenheid ten aanzien van innovatiecondities'. Deze schaal omvat zes items.

2.3.1 Onderzoeksjaar één

Uit de resultaten in Tabel 29 blijkt dat alle groepen vrij tevreden zijn over de innovatiecondities in hun Expeditieproject. Schoolleiders zijn gemiddeld wel meer tevreden over de innovatiecondities dan de andere Expeditieleden. Hun score op tevredenheid is significant hoger dan die van de docenten. Docenten spreken zich gemiddeld het minst positief uit over de innovatiecondities.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Significantieniveaus		
					(1)	(2)	(3)
Waargenomen tevredenheid ten aanzien van innovatiecondities	(a) Algemeen Expeditie	125	2.47	0.66			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	71	2.38	0.67	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	33	2.44	0.58	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	21	2.80	0.71	•	n.s.	-

Tabel IV.29. Waargenomen tevredenheid t.a.v. de innovatiecondities: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 1).

Ook op itemniveau (Tabel TB25) blijkt dat de respondenten gemiddeld genomen vrij tevreden zijn over de verschillende innovatiecondities in hun Expeditieproject. De gemiddelde scores van de Expeditieleden per item variëren tussen 2.1 en 2.7 op 4. De samenwerking tussen de school en de onderzoekers in het Expeditieproject wordt door de respondenten als meest positieve innovatieconditie geëvalueerd. Verder zijn schoolleiders significant meer tevreden over het ontwikkelen van een visie over de innovatie op school dan de Expeditie-onderzoekers. Ongeveer één derde van de onderzoekers is hierover ontevreden. Schoolleiders zijn eveneens het meest tevreden over het ontwikkelen van een consensus over de doelen van het Expeditieproject. Op dit item scoren ze significant hoger dan de onderzoekers en de docenten. Het merendeel (86%) van de schoolleiders is hierover tevreden terwijl dit bij de onderzoekers en de docenten minder dan de helft is. Onderzoekers zijn voorzichtig positief over de ondersteuning die ze krijgen van de schoolleiding tijdens het Expeditieproject. Bijna twee derde van de onderzoekers is tevreden over deze ondersteuning, één vijfde is ontevreden. Bij de docenten blijkt hierover iets meer dan de helft tevreden te zijn. De respondenten hebben een uiteenlopende opvatting over welke innovatiecondities nog niet volledig vervuld zijn. De condities die volgens de schoolleiders nog het meeste aandacht verdienen zijn de tijd die men persoonlijk kan besteden aan het project, de betrokkenheid van de leerlingen bij

het Expeditieproject en het creëren van een draagvlak op school. Onderzoekers wijzen vooral op de tijd die men persoonlijk kan besteden aan het project, het ontwikkelen van een visie over de innovatie van het project in de school, de betrokkenheid van de leerlingen bij het project en het ontwikkelen van een consensus over de te bereiken doelen van het project. Docenten zijn het minst tevreden over de tijd die men aan het project kan besteden, het draagvlak op school voor de innovatie en de professionele ontwikkeling van docenten naar aanleiding van het Expeditieproject. De innovatieconditie waarover alle actoren minder tevreden zijn, is de tijd die men persoonlijk kan besteden aan het Expeditieproject.

2.3.2 Onderzoeksjaar twee

Gemiddeld genomen zijn de respondenten gematigd positief over de innovatiecondities in hun Expeditieproject (Tabel 30). De schoolleiders geven aan gemiddeld in sterke mate tevreden te zijn over de innovatiecondities en verschillen hierover significant met de docenten die slechts in enige mate tevreden zijn. Onderzoekers zijn ook opmerkelijk meer tevreden over de innovatiecondities dan docenten.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Significantieniveaus		
					(1)	(2)	(3)
Waargenomen tevredenheid ten aanzien van innovatiecondities	(a) Algemeen Expeditie	120	2.27	0.91			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	74	1.91	0.90	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	26	2.66	0.50	***	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	20	3.09	0.50	***	n.s.	-

Tabel IV.30. Waargenomen tevredenheid t.a.v. de innovatiecondities: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 2).

Ook op itemniveau (Tabel TB26) blijkt dat de respondenten gemiddeld genomen redelijk tevreden zijn over de verschillende innovatiecondities in hun Expeditieproject. De gemiddelde scores variëren tussen 2.4 en 1.9 op 4. Als meest positieve innovatieconditie komt de samenwerking tussen de school en de onderzoekers in het Expeditieproject naar voren. Onderzoekers en schoolleiders verschillen hierin wel significant van mening met de docenten, die aan dit aspect een iets mindere score toekennen. Deze lijn trekt zich ook door naar andere items: op acht van de negen items verschillen docenten significant van mening met de schoolleiders en op zes van de negen items met de onderzoekers. Een groot deel van de schoolleiders (85%) is in sterke tot zeer sterke mate tevreden over de motivatie van betrokken docenten om de nieuwe aanpak uit te voeren. De docenten zelf scoren hierop significant lager, de helft vindt dat dit nauwelijks tot in enige mate gebeurt. Ook het ontwikkelen van een consensus over de te bereiken doelen en de professionele ontwikkeling van docenten naar aanleiding van het Expeditieproject krijgen van de schoolleiders een hoge maar van de docenten een iets lagere score.

Docenten vinden net als schoolleiders dat volgende innovatiecondities nog meer aandacht verdienen: het betrekken van leerlingen bij het Expeditieproject, het creëren van een draagvlak op school voor de innovatie van het Expeditieproject en de tijd die men persoonlijk kan besteden aan het Expeditieproject. Onderzoekers vragen meer aandacht voor het creëren van een draagvlak op school voor de innovatie van de Expeditie, de betrokkenheid van leerlingen bij het project en de professionele ontwikkeling van docenten. Gemiddeld genomen zijn alle actoren het minst tevreden over de betrokkenheid van leerlingen bij het project.

2.4 Tevredenheid over de projectorganisatie

Voor de uitvoering van de Innovatiestrategie Voortgezet Onderwijs waaronder *Expeditie durven delen doen* valt is een projectorganisatie in het leven geroepen. De voornaamste rollen en taken van het Innovatieproject van de VO-raad zijn procesondersteuning en het documenteren en informeren van scholen en onderzoekers. Met deze vierde onderzoeksvraag willen we de tevredenheid van de betrokken actoren over de projectorganisatie van het Innovatieproject in kaart brengen (onderzoeksvraag 2d). Deze vraag valt uiteen in twee deelvragen. Eerst bevragen we de respondenten naar de tevredenheid over de taken van de projectorganisatie van het Innovatieproject. Daarna peilen we naar de mate waarin deze taken van de projectorganisatie volgens de actoren bijdragen tot het slagen van het Expeditieproject.

Tijdens het eerste werkjaar van de Expeditie lag de nadruk op het opstarten van de activiteiten. In 2008-2009 stond verdere uitwerking en implementatie centraal, om in het werkjaar 2009-2010 te werken aan de verankering van de innovatie in de werking van de school. Een laatste deelonderzoeksvraag wil nagaan of er een verschil is in tevredenheid van de respondenten over de projectorganisatie tussen het eerste en het tweede werkjaar.

Na dataverzameling werd via factoranalyse nagegaan of de verschillende items te herleiden zijn tot bepaalde dimensies. Voor de eerste deelvraag vallen de items onder één dimensie, en werd de 8-itemschaal “*waargenomen tevredenheid over de projectorganisatie*” geconstrueerd. Voor de tweede deelvraag ontwikkelden we twee aparte dimensies die we aanduiden als “*waargenomen bijdrage van projectondersteuning door de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie*” en de “*waargenomen bijdrage van disseminatie door de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie*”. De eerste schaal omvat 5 items, de tweede schaal 3 items.

2.4.1 Onderzoeksjaar één

Uit Tabel 31 valt af te leiden dat de Expeditieleden van oordeel zijn dat de projectorganisatie een vrij positieve bijdrage levert tot het succes van de Expeditie. De betrokkenen vinden dat de projectondersteuning gemiddeld genomen meer bijdraagt tot het slagen van de Expeditie dan de disseminatie-activiteiten die ondernomen worden door de projectorganisatie.

Schaal	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Significantieniveaus		
					(1)	(2)	(3)
Waargenomen tevredenheid over de projectorganisatie	(a) Algemeen Expeditie	86	2.68	0.64			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	41	2.44	0.56	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	24	2.89	0.52	•	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	21	2.86	0.79	n.s.	n.s.	-
Waargenomen bijdrage van projectondersteuning door de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie	(a) Algemeen Expeditie	86	2.64	0.81			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	43	2.72	0.81	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	23	2.51	0.56	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	20	2.63	0.90	n.s.	n.s.	-
Waargenomen bijdrage van disseminatie door de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie	(a) Algemeen Expeditie	94	2.22	0.76			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	50	2.13	0.90	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	25	2.21	0.49	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	19	2.42	0.66	n.s.	n.s.	-

Tabel IV.31. *Waargenomen tevredenheid over de projectorganisatie en bijdrage van de projectorganisatie: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 1).*

Een andere vaststelling is dat zowel de onderzoekers als de schoolleiders het meest tevreden zijn over de taken van de projectorganisatie. De score van de onderzoekers is significant hoger dan de

score van de docenten. Onderzoekers zijn met andere woorden meer tevreden over de rol en taken van de projectorganisatie.

De weergave van de resultaten op itemniveau volgt de indeling van de schaalconstructie. Ook hier blijkt duidelijk dat onderzoekers de taken van de projectorganisatie positiever inschatten dan de docenten. Een opvallende vaststelling is dat docenten zich dikwijls niet kunnen uitspreken over hun tevredenheid over de projectorganisatie en vaak de antwoordcategorie 'noch tevreden, noch ontevreden' aanduiden.

Uit de resultaten in Tabel TB27 blijkt dat de Expeditieleden gemiddeld het meest tevreden zijn over de volgende drie taken van de projectorganisatie: 1) de uitgebrachte publicaties van de projectorganisatie, 2) de audits van de projectorganisatie en 3) de betrokkenheid van de projectorganisatie. Over de betrokkenheid van de projectorganisatie zijn vooral de onderzoekers het meest tevreden. Hun gemiddelde score is significant hoger dan die van docenten. Over de communicatie van de projectorganisatie zijn schoolleiders en onderzoekers drukken de schoolleiders en onderzoekers zich opmerkelijk positiever uit dan dan de docenten. Opmerkelijk is dat slechts een derde van de docenten deze communicatie vanuit de projectorganisatie als positief evalueert. Ook over de bijeenkomsten die door de projectorganisatie worden georganiseerd zijn de meningen verdeeld. Docenten zijn minder tevreden over deze bijeenkomsten dan onderzoekers. De organisatie van de bijeenkomsten is een taak van de projectorganisatie die het minst positief wordt geëvalueerd door de docenten. Slechts een vierde van de docenten is positief, terwijl drie vierde van de schoolleiders en zestig procent van de onderzoekers hierover tevreden zijn. Een ander verschil is dat de onderzoekers de uitgebrachte publicaties van de projectorganisatie veel meer op prijs stellen dan de docenten. De deeltaken van de projectorganisatie waarover de respondenten gemiddeld het minst tevreden zijn, zijn de digitale nieuwsbrief en de inhoud van de website. Vooral onderzoekers en docenten evalueren deze taken minder positief.

Uit Tabel TB28 leiden we af ook dat het tonen van betrokkenheid door de projectorganisatie volgens alle groepen het sterkst bijdraagt tot het slagen van de Expeditie. Ook het stimuleren en ondersteunen bij het delen van kennis en ervaringen, de communicatie van de projectorganisatie en de bijeenkomsten die vanuit de projectorganisatie worden georganiseerd, worden als belangrijke bijdragen tot het succes van de Expeditie geëvalueerd.

Wat betreft de bijdrage van de projectorganisatie tot de disseminatie van het succes van de Expeditie, beoordelen de Expeditieleden de publicaties het meest positief. De digitale nieuwsbrief en de website dragen volgens de respondenten wat minder bij tot het verspreiden van het succes van de Expeditie. Er zijn wat dit betreft geen verschillende opvattingen tussen de actoren.

Tijdens het eerste schooljaar 2007-2008 lag de nadruk in de Expeditieprojecten op het opstarten van de activiteiten, in 2008-2009 stond verdere uitwerking en implementatie centraal om in het schooljaar 2009-2010 aan verankering te werken.

Een laatste deelonderzoeksvraag wil bij de respondenten nagaan of er een verschil is in tevredenheid over de projectorganisatie tussen het eerste en het tweede werkjaar van de Expeditie. Resultaten voor deze deelonderzoeksvraag worden in Tabel 32 gepresenteerd.

Een eerste resultaat is dat de betrokken Expeditieleden zich gemiddeld tevreden uitspreken over de projectorganisatie van de Expeditie. De meerderheid is zelfs in sterke mate tevreden over de projectorganisatie, zowel in het eerste als het tweede werkingsjaar. Niemand is ontevreden, en slechts een kleine minderheid (1 op 20) is nauwelijks tevreden.

	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Zeer ontevreden (%)	Eerder ontevreden (%)	Noch tevreden, noch ontevreden (%)	Eerder tevreden (%)	Zeer tevreden (%)	Ik weet het niet (%)	Significantieniveaus		
											(1)	(2)	(3)
Projectjaar 1 (2007-2008)	(a) Algemeen Expeditie	125	2.68	0.75	0.0	5.6	23.2	43.2	8.0	20.0			
	(1) Docenten expeditie betrokken	71	2.38	0.75	0.0	8.5	29.6	29.6	2.8	29.6	-		
	(2) Onderzoekers expeditie	33	2.93	0.46	0.0	0.0	12.1	69.7	6.1	12.1	•	-	
	(3) Schoolleiders expeditie	21	3.00	0.84	0.0	4.8	19.0	47.6	28.6	0.0	•	n.s.	-
Projectjaar 2 (2008-2009)	(a) Algemeen Expeditie	125	2.80	0.77	0.0	4.8	23.2	46.4	14.4	11.2			
	(1) Docenten expeditie betrokken	71	2.58	0.77	0.0	7.0	28.2	42.3	7.0	15.5	-		
	(2) Onderzoekers expeditie	33	2.97	0.61	0.0	0.0	18.2	57.6	15.2	9.1	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders expeditie	21	3.14	0.85	0.0	4.8	14.3	42.9	38.1	0.0	•	n.s.	-

Tabel IV.32. Globale tevredenheid over de projectorganisatie tijdens projectjaar 1 en projectjaar 2 (onderzoeksjaar 1).

Verder blijkt uit de resultaten dat de drie groepen gemiddeld genomen meer tevreden zijn over de activiteiten van de projectorganisatie in het tweede jaar dan in het eerste jaar. De schoolleiders zijn steeds het meest positief, gevolgd door de onderzoekers en de docenten. De stijging in tevredenheid tussen het eerste en tweede jaar is wel het sterkst bij de docenten (Tabel 32).

2.4.2 Onderzoeksjaar twee

Schaal	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Significantieniveaus		
					(1)	(2)	(3)
Waargenomen tevredenheid over de projectorganisatie	(a) Algemeen Expeditie	65	2.71	0.65			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	36	2.51	0.65	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	15	2.90	0.60	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	14	3.02	0.55	•	n.s.	-
Waargenomen bijdrage van projectondersteuning door de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie	(a) Algemeen Expeditie	67	2.60	0.68			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	37	2.57	0.68	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	14	2.45	0.66	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	16	2.79	0.69	n.s.	n.s.	-
Waargenomen bijdrage van disseminatie door de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie	(a) Algemeen Expeditie	75	2.42	0.68			
	(1) Docenten Expeditie betrokken	40	2.41	0.65	-		
	(2) Onderzoekers Expeditie	18	2.44	0.82	n.s.	-	
	(3) Schoolleiders Expeditie	17	2.39	0.60	n.s.	n.s.	-

Tabel IV.33. Waargenomen tevredenheid over de projectorganisatie en bijdrage van de projectorganisatie: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 2).

Uit Tabel 33 valt af te leiden dat de respondenten vrij tevreden zijn over de projectorganisatie. De schoolleiders zijn in sterke mate tevreden en verschillen significant van mening met de docenten, die eerder in enige mate tevreden zijn.

Uit de resultaten van Tabel TB30 blijkt tevens dat de Expeditieleden het meest tevreden zijn over volgende drie specifieke taken van de projectorganisatie: 1) het uitbrengen van publicaties, 2) het uitvoeren van audits en 3) het afhandelen van contractuele zaken. Telkens zijn ook hier de schoolleiders het meest tevreden en verschillen zij ook significant van mening met de docenten. Docenten zijn dan weer het meest tevreden over de inhoud van de website, de uitgebrachte publicaties en de audits van de projectorganisatie. Onderzoekers uiten zich gemiddeld het meest positief over de bijeenkomsten, de uitgebrachte publicaties en de afhandeling van contractuele zaken.

Schoolleiders stellen de audits van de projectorganisatie het meest op prijs, gevolgd door de uitgebrachte publicaties en het tonen van betrokkenheid. In verband met het tonen van betrokkenheid verschillen zij hierover significant van mening met de docenten. Verder zijn onderzoekers en schoolleiders positiever dan docenten over de bijeenkomsten die de projectorganisatie organiseert. Schoolleiders en onderzoekers beoordelen de communicatie van de projectorganisatie significant beter dan docenten.

De respondenten zijn meer tevreden over de waargenomen bijdrage van de projectondersteuning van de projectorganisatie tot het slagen van de Expeditie dan over de disseminatie-activiteiten. Wat betreft de bijdrage van de ondersteuning tot het slagen van de Expeditie scoren schoolleiders het hoogst, gevolgd door de docenten en de onderzoekers. Over de disseminatie-activiteiten hebben alle respondenten gemiddeld ongeveer dezelfde mening.

Volgens docenten en onderzoekers draagt het stimuleren of ondersteunen bij delen van kennis en ervaringen het meest bij tot het slagen van de Expeditie. Verder worden ook de audits van de projectorganisatie en de bijeenkomsten die de projectorganisatie organiseert als belangrijk voor het succes van de Expeditie geëvalueerd. Schoolleiders kennen naast de audits een hoge score toe aan de communicatie van de projectorganisatie en het tonen van betrokkenheid wanneer het gaat over de waargenomen bijdrage tot succes van de Expeditie door de projectorganisatie.

Alle betrokkenen bij de Expeditie beoordelen de uitgebrachte publicaties het meest positief als bijdrage tot het succes van de disseminatie van de Expeditie. De digitale nieuwsbrief en de inhoud van de website dragen volgens de betrokkenen wat minder bij tot het verspreiden van het succes van de Expeditie.

De respondenten spreken zich gemiddeld genomen positief uit over de projectorganisatie over alle projectjaren heen. De tevredenheid over de projectorganisatie blijft over de verschillende projectjaren heen gelijk. Schoolleiders verschillen significant van mening met de docenten over alle projectjaren heen. Zij zijn telkens meer tevreden over de projectorganisatie dan de docenten. Schoolleiders verschillen ook significant in mening met de onderzoekers over de projectorganisatie tijdens het derde projectjaar. Slecht een zeer kleine minderheid is eerder ontevreden over de projectorganisatie.

2.5 Bekendheid Expeditieproject bij niet-betrokken docenten in de Expeditieschool

Eén van de uitgangspunten van het innovatieproject is dat kennis en ervaringen van het Expeditieproject gedeeld worden met anderen binnen de school. Met deze onderzoeksvraag (2e) wensen we te peilen in welke mate het Expeditieproject bekend is bij docenten die les geven in de Expeditieschool maar niet bij het project betrokken zijn.

De schaal "bekendheid van het Expeditieproject in de school" omvat vier items.

2.5.1 Onderzoeksjaar één

Schaal	Subgroepen	M		
		N	(0-4)	SD
Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	86	1.90	.94

Tabel IV.34. Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school op schaalniveau (onderzoeksjaar 1).

Uit Tabel 34 blijkt dat het Expeditieproject matig bekend is bij de docenten die les geven in de Expeditiescholen maar niet rechtstreeks betrokken zijn bij het project.

Items	N	M (0-4)	SD	Helmaaloneens (%)				
				Helmaaloneens (%)	Oneens (%)	Noch eens, noch oneens (%)	Eens (%)	Helmaal eens (%)
Ik word op de hoogte gehouden van het Expeditieproject in mijn school.	86	2.06	1.06	11.6	16.3	27.9	43.0	1.2
De algemene doelstellingen van het Expeditieproject in mijn school zijn mij bekend.	86	2.03	1.10	11.6	19.8	25.6	39.5	3.5
Ik heb een duidelijk beeld over de inhoud van de onderwijsinnovatie van het Expeditieproject in mijn school.	86	1.83	0.98	11.6	23.3	36.0	29.1	0.0
Ik heb een duidelijk beeld over het onderzoek van het Expeditieproject in mijn school.	86	1.70	0.96	11.6	30.2	34.9	23.3	0.0
Ik werd/word betrokken bij het onderzoek van het Expeditieproject in mijn school.	86	1.51	0.93	15.1	33.7	36.0	15.1	0.0

Tabel IV.35. Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school op itemniveau (onderzoeksjaar 1).

Uit Tabel 35 blijkt dat nog niet de helft van de niet-betrokken docenten, de algemene doelen kent van het Expeditieproject. Ook geeft minder dan de helft van de docenten aan dat ze op de hoogte worden gehouden van het project in de school. Het valt op dat veel van de bevroegde docenten hier geen uitgesproken mening over heeft. Slechts drie op tien docenten hebben een duidelijk beeld over de inhoud van de onderwijsinnovatie en één op vier over het bijhorende onderzoek van het project. Slechts één op zes geeft aan betrokken te worden bij het onderzoek van de Expeditie.

2.5.2 Onderzoeksjaar twee

Schaal	Subgroepen	M		
		N	(0-4)	SD
Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school	(4) Docenten Expeditie niet-betrokken	132	1.97	0.85

Tabel IV.36. Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school op schaalniveau (onderzoeksjaar 2).

In Tabel 36 zien we dat het Expeditieproject matig bekend is bij de niet-betrokken docenten in de Expeditiescholen.

De algemene doelstellingen van het Expeditieproject zijn voor 25% van de docenten niet bekend (Tabel 37). Meer dan de helft van de niet-betrokken docenten geeft ook aan niet op de hoogte te worden gehouden van het Expeditieproject in hun school. Ongeveer een derde van de docenten heeft een duidelijk beeld over de inhoud van de onderwijsinnovatie van het Expeditieproject maar bijna drie vierde heeft geen beeld over het hieraan gekoppelde onderzoek. Een op vijf geeft aan te worden betrokken in het Expeditieproject.

	N	M (0-4)	SD	Helemaal oneens (%)				
				Oneens (%)	Noch eens, noch oneens (%)	Eens (%)	Helemaal eens (%)	
De algemene doelstellingen van het Expeditieproject in mijn school zijn mij bekend.	132	2.12	0.99	8.3	17.4	28.8	44.7	0.8
Ik word op de hoogte gehouden van het Expeditieproject in mijn school.	132	2.02	1.02	8.3	23.5	27.3	39.4	1.5
Ik heb een duidelijk beeld over de inhoud van de onderwijsinnovatie van het Expeditieproject in mijn school.	132	1.93	0.92	6.1	27.3	34.1	32.6	0.0
Ik heb een duidelijk beeld over het onderzoek van het Expeditieproject in mijn school.	132	1.81	0.91	7.6	29.5	37.1	25.8	0.0
Ik werd/word betrokken bij het onderzoek van het Expeditieproject in mijn school.	132	1.70	0.90	8.3	33.3	38.6	18.9	0.8

Tabel IV.37. Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school op itemniveau (onderzoeksjaar 2).

2.6 Tevredenheid over het globale verloop van de Expeditie

2.6.1 Onderzoeksjaar één

Tot slot werden de verschillende actoren gevraagd aan te geven hoe tevreden ze zijn over het globale verloop van de Expeditie.

De resultaten in Tabel 38 laten zien dat de meerderheid van de betrokkenen tevreden is over het verloop van de Expeditie, hoewel er een relatief grote groep is (30%) die hierover geen uitgesproken mening heeft. Slechts een klein aantal respondenten is eerder ontevreden over het project. Niemand is zeer ontevreden.

De schoolleiders zijn gemiddeld het meest tevreden over het globale verloop van het Expeditieproject. Ze zijn gemiddeld meer tevreden dan docenten en onderzoekers van de Expeditie, wat ook doorheen de andere onderzoeksvragen steeds naar voren komt.

	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Tevredenheid (%)					Significantie-niveaus		
					Zeer ontevreden (%)	Eerder ontevreden (%)	Noch tevreden, noch ontevreden (%)	Eerder tevreden (%)	Zeer tevreden (%)	(1)	(2)	(3)
Tevredenheid over globale verloop	(a) algemeen	125	2.64	0.68	0.0	5.6	30.4	58.4	5.6			
	(1) docenten Expeditie	71	2.46	0.67	0.0	7.0	42.3	47.9	2.8	-		
	(2) onderzoekers Expeditie	33	2.76	0.50	0.0	3.0	18.2	78.8	0.0	n.s.	-	
	(3) schoolleiders Expeditie	21	3.05	0.74	0.0	4.8	9.5	61.9	23.8	••	n.s.	-

Tabel IV.38. Tevredenheid over het globale verloop van het Expeditieproject (onderzoeksjaar 1).

2.6.2 Onderzoeksjaar twee

Bijna een derde (72%) van de betrokken bij het Expeditieproject zijn tevreden over het globale verloop van de Expeditie (Tabel 70). Over het algemeen zijn schoolleiders het meest tevreden, bijna alle schoolleiders (95%) is eerder tot zeer tevreden. Zij verschillen significant van mening met docenten,

die iets minder tevreden zijn. De onderzoekers nemen een tussenpositie in. Niemand van de respondenten is zeer ontevreden.

	Subgroepen	N	M (0-4)	SD	Zeer ontevreden (%)	Eerder ontevreden (%)	Noch tevreden, noch ontevreden (%)	Eerder tevreden (%)	Zeer tevreden (%)	Significantie-niveaus		
										(1)	(2)	(3)
Tevredenheid over globale verloop	(a) algemeen	120	2.77	0.68	0.0	5.0	22.5	63.3	9.2			
	(1) docenten Expeditie	74	2.66	0.75	0.0	8.1	25.7	58.1	8.1	-		
	(2) onderzoekers Expeditie	26	2.81	0.57	0.0	0.0	26.9	65.4	7.7	n.s.	-	
	(3) schoolleiders Expeditie	20	3.10	0.45	0.0	0.0	5.0	80.0	15.0	•	n.s.	-

Tabel IV.39. Tevredenheid over het globale verloop van het Expeditieproject (onderzoeksjaar 2).

2.7 Evolutie van projectspecifieke percepties van practici en onderzoekers die deelnamen aan de Expeditie over de tijd heen

Schaal	Bevraging	N	M (0-4)	SD	Significantie-niveaus	
					(1)	(2)
Waargenomen aansluiting bij bottom-up benadering	Eerste bevraging	58	3.47	0.47	-	
	Tweede bevraging	58	3.43	0.50	-	-
Waargenomen aansluiting bij schoolgebonden onderzoek	Eerste bevraging	43	2.65	0.62	-	
	Tweede bevraging	43	2.70	0.64	-	-
Waargenomen aansluiting bij programma-aanpak	Eerste bevraging	43	2.26	0.55	-	
	Tweede bevraging	43	2.27	0.60	-	-
Waargenomen opbrengsten van de Expeditie	Eerste bevraging	67	2.35	0.56	-	
	Tweede bevraging	67	2.38	0.64	-	-
Waargenomen bijdrage tot het ontwikkelen van onderzoekscompetenties	Eerste bevraging	67	1.87	0.67	-	
	Tweede bevraging	67	1.92	0.81	-	-
Waargenomen tevredenheid ten aanzien van innovatiecondities	Eerste bevraging	43	2.59	0.65	-	
	Tweede bevraging	43	2.88	0.64	••	-
Waargenomen tevredenheid over de projectorganisatie	Eerste bevraging	23	2.67	0.59	-	
	Tweede bevraging	23	2.84	0.64	-	-
Waargenomen bijdrage van projectondersteuning door de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie	Eerste bevraging	23	2.70	0.79	-	
	Tweede bevraging	23	2.72	0.68	-	-
Waargenomen bijdrage van disseminatie door de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie	Eerste bevraging	27	2.19	0.78	-	
	Tweede bevraging	27	2.36	0.76	-	-
Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school	Eerste bevraging	40	2.03	0.87	-	
	Tweede bevraging	40	2.05	0.70	-	-
Tevredenheid over globale verloop	Eerste bevraging	43	2.79	0.60	-	
	Tweede bevraging	43	2.91	0.65	-	-

Tabel IV.40. Evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van *Expeditie durven delen doen*.

Net als bij de opvattingen over innovatie en onderzoek werd een vergelijking gemaakt tussen de resultaten uit bevraging in onderzoeksjaar één en twee om een zicht te krijgen op de evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van *Expeditie durven delen doen*. Ook hier werd een vergelijking gemaakt op basis van twee aparte analyses. Enerzijds zijn de vragenlijsten van de respondenten die beide vragenlijsten invulden in onderzoeksjaar één en twee met elkaar vergeleken. Anderzijds werd ook een algemene vergelijking gemaakt tussen de gemiddelde schaa scores bij docenten, onderzoekers en schoolleiders van onderzoeksjaar één en onderzoeksjaar twee.

Hieronder volgt de bespreking van de evolutie in tevredenheid over de Expeditie (onderzoeksvraag 4). Eerst wordt nagegaan of er een evolutie op te merken is in hoe respondenten de werking van de *Expeditie durven delen doen* evalueren. Achtereenvolgens worden volgende aspecten hierbij besproken: de uitwerking van Expeditieproject in overeenstemming met vooropgestelde doelen en uitgangspunten, de aansluiting bij uitgangspunten, de gewenste opbrengsten, aansluiting bij innovatiecondities en tevredenheid met geboden ondersteuning vanuit de projectorganisatie.

De resultaten op schaalniveau worden gepresenteerd in Tabel 40 voor de gematchte paren en voor de algemene vergelijking per actor in Tabel 41-43.

	onderzoeksjaar 1		onderzoeksjaar 2		significantie
	M (0-4)	SD	M (0-4)	SD	
Bottom-up benadering van scholen	3.25	0.58	3.22	0.59	n.s.
Schoolgebonden onderzoek	2.45	0.71	2.47	0.71	n.s.
Programma-aanpak	2.21	0.60	2.11	0.70	n.s.
Waargenomen opbrengsten	2.33	0.59	2.46	0.66	n.s.
Waargenomen bijdrage tot het ontwikkelen van onderzoekscapaciteiten	1.78	0.73	1.96	0.79	n.s.
Waargenomen tevredenheid ten aanzien van de innovatiecondities	2.38	0.67	1.91	0.90	***
Tevredenheid over de projectorganisatie	2.44	0.56	2.51	0.65	n.s.
Bijdrage van projectondersteuning	2.72	0.81	2.57	0.68	n.s.
Bijdrage van disseminatie door projectorganisatie	2.13	0.90	2.41	0.65	n.s.
Tevredenheid over het globale verloop	2.46	0.67	2.66	0.75	n.s.

Tabel IV.41. Evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van Expeditie durven delen doen – algemene vergelijking bij docenten (onderzoeksjaren 1 en 2).

	onderzoeksjaar 1		onderzoeksjaar 2		significantie
	M (0-4)	SD	M (0-4)	SD	
Bottom-up benadering van scholen	3.52	0.40	3.30	0.62	n.s.
Schoolgebonden onderzoek	2.60	0.58	2.69	0.55	n.s.
Programma-aanpak	2.11	0.44	2.34	0.55	n.s.
Waargenomen opbrengsten	2.10	0.45	2.29	0.42	n.s.
Waargenomen bijdrage tot het ontwikkelen van onderzoekscapaciteiten	1.78	0.61	1.85	0.52	n.s.
Waargenomen tevredenheid ten aanzien van de innovatiecondities	2.44	0.58	2.66	0.50	n.s.
Tevredenheid over de projectorganisatie	2.89	0.52	2.90	0.60	n.s.
Bijdrage van projectondersteuning	2.51	0.56	2.45	0.66	n.s.
Bijdrage van disseminatie door projectorganisatie	2.21	0.49	2.44	0.82	n.s.
Tevredenheid over het globale verloop	2.76	0.50	2.81	0.57	n.s.

Tabel IV.42. Evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van Expeditie durven delen doen – algemene vergelijking bij onderzoekers (onderzoeksjaren 1 en 2).

	onderzoeksjaar 1		onderzoeksjaar 2		significantie
	M (0-4)	SD	M (0-4)	SD	
Bottom-up benadering van scholen	3.74	0.39	3.56	0.47	n.s.
Schoolgebonden onderzoek	2.79	0.61	2.96	0.36	n.s.
Programma-aanpak	2.55	0.54	2.48	0.43	n.s.
Waargenomen opbrengsten	2.63	0.62	2.63	0.52	n.s.
Waargenomen bijdrage tot het ontwikkelen van onderzoekscapaciteiten	2.01	0.64	2.16	0.65	n.s.
Waargenomen tevredenheid ten aanzien van de innovatiecondities	2.80	0.71	3.09	0.50	n.s.
Tevredenheid over de projectorganisatie	2.86	0.79	3.02	0.55	n.s.
Bijdrage van projectondersteuning	2.63	0.90	2.79	0.69	n.s.
Bijdrage van disseminatie door projectorganisatie	2.42	0.66	2.39	0.60	n.s.
Tevredenheid over het globale verloop	3.05	0.74	3.10	0.45	n.s.

Tabel IV.43. Evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van Expeditie durven delen doen – algemene vergelijking bij schoolleiders (onderzoeksjaren 1 en 2).

Uitgangspunten van de Expeditie

Er is geen significante evolutie wat betreft de mening van de respondenten op schaalniveau over de aansluiting van het schoolspecifieke project bij de drie centrale uitgangspunten die bij aanvang door de projectorganisatie werden bepaald (Tabel 40). Het gaat hier om de aansluiting bij de uitgangspunten van de bottom-up benadering, de invulling van het schoolgebonden onderzoek en aansluiting bij de uitgangspunten van de programma-aanpak van de projectorganisatie. Op itemniveau is er wat betreft de aansluiting bij bottom-up benadering één significant verschil. Hier vinden de respondenten dat de innovatie in het jaar 2009 (eerste bevraging) meer aansloot bij de behoeften van de school dan in het jaar 2010 (tweede bevraging). Ook wanneer we de evolutie per actor bekijken, blijken er geen significante verschillen te zijn wat betreft de manier waarop zij de centrale uitgangspunten van de Expeditie evalueren (Tabel 41-43).

Waargenomen opbrengsten van de Expeditie

Wanneer we kijken naar de evolutie in opvattingen over de opbrengsten van de Expeditieprojecten vinden we eveneens geen significante verschillen, noch op schaalniveau, noch op itemniveau voor beide analyses. Dit duidt erop dat de docenten, onderzoekers en schoolleiders die de vragenlijst zowel in 2009 als in 2010 invulden, zich niet verschillend uitdrukken over de algemene waargenomen opbrengsten en de bijdrage van de Expeditie tot het verwerven van onderzoekscompetenties.

Tevredenheid over de innovatiecondities van het Expeditieproject

Wat betreft de tevredenheid over de innovatiecondities stelen we vast dat de respondenten in de tweede bevraging zich iets meer tevreden uitdrukken over de innovatiecondities in vergelijking met de eerste bevraging (Tabel 40). Op itemniveau vinden we significante verschillen wat betreft het ontwikkelen van een consensus over de te bereiken doelen van het Expeditieproject, de motivatie van de docenten die bij de Expeditie betrokken zijn om de nieuwe aanpak uit te voeren, de samenwerking tussen school en onderzoekers in het Expeditieproject en de tijd die men persoonlijk kan besteden aan het Expeditieproject. Het verschil is vooral groot betreffende de samenwerking tussen school en onderzoekers in het Expeditieproject. In de eerste bevraging is men hier in enige mate tevreden over, terwijl men dit in sterke mate is in de tweede bevraging. Wanneer de evolutie echter per actor bekeken wordt, merken we dat docenten in onderzoeksjaar twee gemiddeld minder tevreden zijn over de innovatiecondities. Het zijn vooral de onderzoekers en schoolleiders die hierover in het tweede onderzoeksjaar iets meer tevreden zijn, al is het verschil statistisch niet betekenisvol.

Tevredenheid over de projectorganisatie

Om de tevredenheid over de projectorganisatie in kaart te brengen werd een onderscheid gemaakt tussen de waargenomen tevredenheid over de projectorganisatie, de waargenomen bijdrage van de projectondersteuning tot het succes van de Expeditie en de waargenomen bijdrage van disseminatie door de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie. Wat betreft alle drie de onderdelen werden op schaalniveau geen significante verschillen aangetroffen, noch voor de analyse op de gematchte paren (Tabel 40) als voor de algemene vergelijking (Tabel 41-43). Hierdoor is er geen sprake van een evolutie in opvatting over de tevredenheid van de projectorganisatie. Op itemniveau vinden we wel één significant verschil. In de tweede bevraging is men meer tevreden over de inhoud van de website www.durvendelendoen.nl.

Tevredenheid over het globale verloop van de Expeditie

De resultaten in Tabel 40 en Tabellen 41-43 laten zien dat de respondenten niet meer tevreden zijn over het verloop van de Expeditie in onderzoeksjaar twee dan in onderzoeksjaar één.

2.8 Conclusie

In dit onderdeel geven we een beknopte samenvatting van de belangrijkste resultaten van de evaluatie van *Expeditie durven delen doen* uit onderzoeksjaar één en twee (onderzoeksvraag 2).

In een eerste deelvraag (onderzoeksvraag 2a) werd nagegaan of het schoolspecifieke project aansluit bij de drie pijlers van *Expeditie durven delen doen* die bij aanvang door de projectorganisatie werden vooropgesteld: een bottom-up benadering van innoveren, belang van schoolgebonden onderzoek, en een programmatorische aanpak. Bij de analyse van de resultaten uit onderzoeksjaar één en twee valt op dat alle pijlers zich op eenzelfde positieve lijn bevinden, al wordt de eerste pijler - bottom-up benadering van innovatie – door de Expeditiedeelnemers zowel tijdens het eerste en tweede onderzoeksjaar iets positiever beoordeeld. Alle betrokkenen zijn het er in sterke mate mee eens dat de Expeditie-innovatie bottom-up verloopt. Concreet betekent dit dat expeditiedeelnemers vinden dat de school zelf het doel van de innovatie kon bepalen en hoe deze werd gerealiseerd. De scholen konden zelf het initiatief nemen tot de innovatie en de innovaties blijken goed aan te sluiten bij de behoeften van de school. De schoolleiders zijn hier doorgaans meer tevreden over dan de docenten en de onderzoekers nemen een soort van ‘tussenpositie’ in. Dit is zo voor onderzoeksjaar één en twee. Na het eerste onderzoeksjaar was echter niet iedereen overtuigd dat de school zelf de keuze kon maken met welke onderzoekers men wou samenwerken. In het tweede onderzoeksjaar antwoordden de respondenten hier gematigder op. Ten slotte stellen we vast dat veel docenten die niet rechtstreeks betrokken zijn bij de Expeditie zich geen oordeel kunnen vormen over het bottom-up karakter van de Expeditie. Ongeveer de helft van de docenten heeft hier geen idee over in onderzoeksjaar één en ongeveer veertig tot zestig procent in onderzoeksjaar twee.

Een tweede vaststelling is dat de betrokkenen in onderzoeksjaar één en twee gemiddeld iets minder scoren op de aansluiting van de tweede pijler, namelijk schoolgebonden onderzoek in het Expeditieproject, dan de eerste pijler maar hier toch vrij positief over zijn. In het algemeen (op schaalniveau) zijn er in onderzoeksjaar één geen verschillen tussen de verschillende actoren. In onderzoeksjaar twee is dit wel het geval. Schoolleiders uiten zich meer tevreden dan docenten over het schoolgebonden onderzoek.

Op itemniveau is er in onderzoeksjaar één een aantal verschilpunten vast te stellen tussen onderzoekers en practici. Onderzoekers vinden bijvoorbeeld dat practici nauw betrokken werden bij het bepalen van onderzoeksvragen, docenten zijn het hiermee in veel mindere mate eens. Gelijklopend vinden onderzoekers dat het onderzoek vertrok vanuit praktijkvragen, en zijn docenten hier opnieuw minder van overtuigd. Meer dan een kwart van de onderzoekers vindt dat docenten niet of nauwelijks participeren in het onderzoek en één op vijf van hen is van oordeel dat onderzoekers en practici nauwelijks als partners samenwerken in de school. Wanneer we naar dezelfde items in onderzoeksjaar twee gaan kijken, merken we dat het nu veeleer schoolleiders zijn die van opvatting verschillen van docenten. Docenten vinden minder dan onderzoekers en schoolleiders dat het onderzoek vertrok vanuit de praktijkvragen en dat ze nauw betrokken werden bij het bepalen van de onderzoeksvragen. Schoolleiders vinden in onderzoeksjaar twee meer dan onderzoekers en docenten dat practici en onderzoekers als partners samenwerken in de school.

Ook de aansluiting van de derde pijler, de programmatorische aanpak, wordt vrij positief ingeschat in onderzoeksjaar één en twee. Expeditieleden drukken zich vrij tevreden uit over de opvolging en ondersteuning van de projectorganisatie. Men vindt wel dat kennis en ervaringen, zowel tussen de verschillende Expeditiescholen als buiten de Expeditiescholen, slechts in enige mate wordt verspreid. Schoolleiders zijn zowel in onderzoeksjaar één als twee steeds positiever dan de anderen.

In een tweede deelvraag (onderzoeksvraag 2b) werd gepeild naar de opbrengsten die de Expeditieprojecten tot op heden hebben opgeleverd. Algemeen kan gesteld worden dat de Expeditiedeelnemers zich vrij positief uitspreken over de bijdrage van het schoolspecifieke innovatieproject tijdens onderzoeksjaar een en twee. De deelnemers zijn wel iets meer tevreden over

de algemene opbrengsten dan over het ontwikkelen van onderzoekscompetenties. Wat de algemene schaalwaarden betreft, zijn er geen opmerkelijke verschillen tussen de actoren in onderzoeksjaar één. In onderzoeksjaar twee drukken niet-betrokken docenten zich minder positief uit dan docenten en schoolleiders. De schoolleiders drukken zich zowel in onderzoeksjaar één als twee steeds wat positiever uit dan docenten en onderzoekers. Wat betreft de onderzoeksopbrengsten, zijn Expeditiedeelnemers zowel in onderzoeksjaar één als twee niet echt overtuigd van het ontwikkelen van onderzoeksinteresse bij het onderwijspersoneel dat niet bij de Expeditie betrokken is, noch van het ontstaan van een ruimere onderzoekscultuur in de Expeditieschool. De verschillende actoren zijn wel positief over de ondersteuning van het onderzoek voor de innovatie in de school en vinden dat het project (tot op heden) matig overtuigende en bruikbare onderzoeksresultaten heeft aangeleverd. De verschillende groepen zitten hiervoor op dezelfde lijn. Ze vinden tot slot dat het onderzoek er in onderzoeksjaar één en twee enigszins in slaagt de effecten van de innovaties op school zichtbaar te maken.

Zowel in onderzoeksjaar één als twee zijn de Expeditieleden vrij positief over de algemene opbrengsten. Zo zijn ze bijvoorbeeld matig tevreden tot tevreden over de bijdrage van het project voor de onderwijspraktijk en de kwaliteit van het onderwijs, de opbrengsten voor de leerlingen,... Wanneer we kijken naar verschillen tussen de groepen deelnemers valt op dat schoolleiders zich in onderzoeksjaar één positiever uiten dan onderzoekers over het bereiken van de vooropgestelde doelen in het project en over het onderdeel worden van de innovatie van de schoolpraktijk. In onderzoeksjaar twee is dit verschil tussen de mening van schoolleiders en onderzoekers niet meer zo sterk. Schoolleiders zijn in onderzoeksjaar één ook positiever dan docenten en onderzoekers wat betreft de bijdrage van de Expeditie tot de kwaliteit van het onderwijs in de school. In onderzoeksjaar twee zijn het vooral de niet-betrokken docenten die dit duidelijk het laagst inschatten. Tot slot zijn schoolleiders en docenten er in onderzoeksjaar één veel sterker dan onderzoekers overtuigd van de opbrengsten van het project voor de leerlingen. In onderzoeksjaar twee zijn er op dit vlak geen verschillen in opvatting op te merken tussen de verschillende actoren.

Een laatste opmerkelijke vaststelling bij de tweede deelvraag is dat docenten die niet rechtstreeks betrokken zijn bij de innovatieprojecten zich zowel in onderzoeksjaar één als twee niet altijd kunnen uitspreken over de opbrengsten van de Expeditieprojecten. Bij elke bevroegde opbrengst zien we steeds dat ongeveer de helft van deze groep hier geen idee over heeft. Dezelfde vaststelling geldt ook wat betreft het waargenomen bottom-up karakter van de Expeditie.

Een volgende deelvraag (onderzoeksvraag 2c) peilde naar de tevredenheid over innovatiecondities in het Expeditieproject. De Expeditiebetrokkene zijn hierover in het eerste onderzoeksjaar algemeen vrij tevreden. Ook in het tweede onderzoeksjaar zijn de respondenten hierover gematigd positief. Opnieuw zijn schoolleiders gemiddeld meer tevreden. In onderzoeksjaar één zijn schoolleiders meer tevreden dan docenten en onderzoekers. In onderzoeksjaar twee zijn het de schoolleiders en onderzoekers die sterker tevreden zijn dan docenten. Dit komt ook tot uiting wanneer we de evolutie in projectspecifieke percepties bekijken. De respondenten zijn over het algemeen meer tevreden over de innovatiecondities in onderzoeksjaar twee dan in onderzoeksjaar één. Het gaat hier vooral over de schoolleiders en de onderzoekers want zoals blijkt uit de vergelijking in evolutie per actor, zijn docenten opvallend minder tevreden over het vervuld zijn van de innovatiecondities.

We stellen vast dat veel onderzoekers vooral in onderzoeksjaar één vinden dat er meer visie over innovatie in de school moet zijn en meer consensus over de te bereiken doelen van het project. In onderzoeksjaar twee zijn zij hier al iets positiever over. In het algemeen geldt ook voor onderzoeksjaar één en twee dat Expeditiedeelnemers matig tevreden zijn over de tijd die men persoonlijk kan besteden aan het project. In onderzoeksjaar twee vragen alle respondenten en vooral de docenten meer aandacht voor de betrokkenheid van de leerlingen bij het project.

In een vierde deelvraag (onderzoeksvraag 2d) werd de tevredenheid over de projectorganisatie van het Innovatieproject onderzocht. Gemiddeld zijn de meeste Expeditieleden tijdens onderzoeksjaar één

en twee vrij tevreden over de ondersteunende rol van de projectorganisatie. Schoolleiders zijn steeds positiever dan onderzoekers en docenten. Het is wel opvallend dat zowel in onderzoeksjaar één als twee nogal vaak een middenpositie wordt ingenomen, vooral bij docenten. Deze antwoorden vaak dat ze noch tevreden, noch ontevreden zijn over de taken en rollen van de projectorganisatie. De Expeditieleden zijn in onderzoeksjaar één en twee het meest tevreden over de uitgebrachte publicaties en over de audits van de projectorganisatie.

Van alle taken en rollen van de projectorganisatie draagt het 'tonen van betrokkenheid' volgens de Expeditieleden in het eerste onderzoeksjaar het meeste bij tot het succes van het Expeditieproject. In het tweede onderzoeksjaar zijn ze ervan overtuigd dat het stimuleren of ondersteunen bij delen van kennis en ervaringen hiertoe het meest bijdraagt.

Docenten zijn in het eerste onderzoeksjaar minder tevreden dan onderzoekers over de georganiseerde bijeenkomsten maar dit is niet zo voor het tweede onderzoeksjaar. Docenten zijn zowel in onderzoeksjaar één als twee minder tevreden over de communicatie van de projectorganisatie dan onderzoekers en schoolleiders. Toch geven docenten zowel in onderzoeksjaar één als twee aan dat bijeenkomsten en communicatie van de projectorganisatie een belangrijke bijdrage leveren tot het welslagen van de Expeditie.

Tijdens onderzoeksjaar één stellen we vast dat docenten en schoolleiders gemiddeld positiever zijn over de activiteiten van de projectorganisatie in het tweede jaar dan in het eerste jaar. Onderzoekers blijven ongeveer even tevreden over de projectjaren heen. In het tweede onderzoeksjaar zijn schoolleiders ongeveer even tevreden over alle drie de projectjaren. Docenten zijn iets positiever over het tweede projectjaar dan over het eerste en derde projectjaar. Onderzoekers zijn meest positief over het eerste en derde projectjaar. Schoolleiders zijn telkens over elk projectjaar meer tevreden dan de docenten. Over het algemeen zien we dat de tevredenheid over de projectorganisatie gelijk blijft over de projectjaren heen. Schoolleiders zijn in vergelijking met de andere actoren het meest tevreden over het globale verloop van het Expeditieproject zowel tijdens onderzoeksjaar één als twee. Bij docenten die les geven in de Expeditieschool maar niet deelnemen aan het project, werd nagegaan in welke mate de Expeditie bekend is. Het Expeditieproject is bij hen zowel in onderzoeksjaar één als twee matig bekend.

In een vijfde deelvraag werd de bekendheid onderzocht bij niet-betrokken docenten (onderzoeksvraag 2 e). Slechts de helft van de docenten die niet betrokken zijn kent de algemene doelen van het project in het eerste en tweede onderzoeksjaar. Een derde van hen heeft een duidelijk beeld over de inhoud van de onderwijsinnovatie, een vierde heeft een duidelijk beeld over het onderzoek van het project. Bijna de helft van de docenten in het eerste onderzoeksjaar geeft aan dat ze op de hoogte gehouden worden van het project in de school. In het tweede onderzoeksjaar is dit iets minder. Meer dan de helft van deze docenten heeft zowel in onderzoeksjaar één als twee geen idee tot welke opbrengsten het project leidt.

3 Welke factoren hangen samen met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie?

3.1 Situering van de onderzoeksvraag

Deze onderzoeksvraag peilt naar de mate waarin de waargenomen opbrengsten van de Expeditie samenhangen met een aantal verklarende factoren (onderzoeksvraag 3). Hiertoe onderscheiden we verschillende factoren die we doorheen het onderzoek hebben geconceptualiseerd en geoperationaliseerd.

Er zijn geen precieze hypothesen die we hier naar voren schuiven, maar de basisvraag is of het waargenomen succes van de Expeditie samenhangt met relatief stabiele, persoonsgebonden

opvattingen, met percepties over de kenmerken van de Expeditie, of globale tevredenheid over de externe flankering van de lokale innovatieprojecten door de projectorganisatie.

Meer in het bijzonder gebruiken we hiërarchische regressieanalyse om in verschillende stappen na te gaan in welke mate de waargenomen opbrengsten van de Expeditie samenhangen met persoonsgebonden opvattingen over onderzoek en belang van onderzoek, percepties ten aanzien van de uitgangspunten van de Expeditie als innovatieproject, tevredenheid over de interne innovatiecondities en ten slotte de tevredenheid over de projectorganisatie en de waargenomen bijdrage van de projectorganisatie en de disseminatie van de resultaten tot het succes van de Expeditie.

3.2 Resultaten van de regressie-analyse

3.2.1 Onderzoekjaar 1

De analyse werd uitgevoerd op alle betrokkenen bij de Expeditie, namelijk de docenten (n=71), onderzoekers (n=24) en schoolleiders (n=21). Enkel respondenten werden opgenomen in de analyse die gegevens hebben aangeleverd over alle beïnvloedende variabelen. Het gaat over 106 individuen.

In Tabel 44 zijn de resultaten van de hiërarchische regressie-analyse van het eerste onderzoekjaar opgenomen. De verklarende factoren worden in zes verschillende stappen in verband gebracht met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie. De schaal 'waargenomen opbrengsten van de Expeditie' omvat waargenomen opbrengsten van diverse aard zoals opbrengsten van de innovatie, de bijdrage tot de praktijk en kwaliteit van het onderwijs en het delen van kennis en ervaringen van de innovatie en het onderzoek. Als voorbereidende stap worden de bivariate (Pearson) correlaties tussen de verschillende variabelen in kaart gebracht (Tabel TB34).

Waargenomen opbrengsten Expeditie	M1 (β)	M2 (β)	M3 (β)	M4 (β)	M5 (β)	M6 (β)
Belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	.011	-,024	-,023	,005	,086	,102
Belang van onderwijsinnovaties	.292**	,211*	,211*	,083	-,007	,021
Belang van beleidsgericht onderzoek		,050	,056	,040	,091	,067
Belang van fundamenteel onderzoek		-,053	-,064	-,095	-,106	-,115
Belang van praktijkgericht onderzoek		,206*	,225*	,183	,126	,103
Belang van samenwerking onderzoekers/practici			-,077	-,102	-,034	-,021
Aansluiting bij bottom-up benadering				,013	-,053	-,061
Aansluiting bij schoolgebonden onderzoek				,251**	,025	,013
Aansluiting bij programma-aanpak				,293**	,232**	,228*
Tevredenheid over innovatiecondities					,524***	,490***
Tevredenheid over de projectorganisatie						,199*
Bijdrage projectorganisatie tot succes						-,112
Bijdrage van disseminatie tot succes						-,022
Adj. R ² (verklaarde variantie)	.07	.09	.09	.24	.43	.44
Δ R ²	.07**	.02	.00	.15***	.19***	.01

* p ≤ .05, ** p ≤ .01, *** p ≤ .001.

Tabel VI.44. Resultaten van de hiërarchische regressie-analyse met waargenomen opbrengsten van de Expeditie als afhankelijke variabele. Eerste onderzoekjaar (n = 106).

In een eerste model wordt het waargenomen belang van onderwijsinnovatie en het belang van onderzoek bij innovatie ingebracht in het model. Het waargenomen succes van de Expeditie wordt voor 7 procent verklaard door het ingeschatte belang van onderwijsinnovatie. Betrokkenen die

overtuigd zijn van het belang van onderwijsinnovatie, zijn positiever over de opbrengsten van de Expeditie. Het waargenomen belang van onderzoek bij innovatie speelt hier geen enkele rol.

In een tweede stap wordt het belang van de drie onderzoeksvormen in het model gebracht. Het belang van praktijkgericht onderzoek heeft een positieve samenhang met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie, maar heeft samen met de twee andere onderzoeksvormen geen toegevoegde waarde voor de verklaring van de waargenomen opbrengsten van de Expeditie.

Ook het waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici (Model 3) levert geen betekenisvolle toegevoegde waarde voor de verklaring van de waargenomen opbrengsten, en laat zelfs een licht negatief verband zien.

We kunnen veronderstellen dat de mate waarin de betrokkenen van oordeel zijn dat de Expeditie tegemoetkomt aan de drie vooropstelde uitgangspunten op een positieve manier verband houdt met de waargenomen opbrengsten. Deze vaststelling wordt gedeeltelijk bevestigd. In Model 4 zien we dat het toevoegen van de drie uitgangspunten leidt tot een stijging van de verklaarde variantie met 15%. De relatieve invloed van de aansluiting bij schoolgebonden onderzoek en de programma-aanpak is steeds positief en statistisch significant. Het toevoegen van deze drie waargenomen projectspecifieke uitgangspunten ontnemt veel van de verklarende kracht van het algemeen waargenomen belang van onderwijsinnovaties. Deze laatste factor blijkt nog steeds positief, maar statistisch niet meer betekenisvol.

Een sterke stijging van de verklaarde variantie in de waargenomen opbrengsten van de Expeditie zien we in Model 5. Het toevoegen van de tevredenheid over de innovatiecondities leidt tot een stijging van de variantie met 19% bovenop de 9% die verklaard werd door persoonsgebonden opvattingen over onderzoek en innovatie, onderzoeksbelang, het belang van samenwerking en de drie uitgangspunten van de Expeditie. Tevredenheid over de innovatiecondities is de sterkste voorspeller van de waargenomen opbrengsten van de Expeditie. Betrokkenen die van oordeel zijn dat de innovatiecondities zijn vervuld, hebben ook een positieve opvatting over de opbrengsten van de Expeditie. Het toevoegen van factoren die te maken hebben met de projectorganisatie leidt niet tot een betekenisvolle toename in verklaarde variantie. Wel blijkt er een significant effect te zijn van tevredenheid over de projectorganisatie. Tevredenheid met de projectorganisatie heeft dus een positieve invloed op de waargenomen opbrengsten van de expeditie.

Wanneer rekening wordt gehouden met de tevredenheid over de innovatiecondities en de projectorganisatie, spelen andere meer generieke opvattingen over onderzoek en innovatie en uitgangspunten van het project geen directe rol meer. De expliciete vragen naar de bijdrage van de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie en de bijdrage van de disseminatie-activiteiten van de projectorganisatie tot het succes bieden in het verklaringsmodel geen meerwaarde. De verklaarde variantie in het finale model is hoog (44%).

3.2.2 Onderzoeksjaar 2

De analyse in het tweede onderzoeksjaar werd uitgevoerd op alle betrokkenen bij de Expeditie, namelijk de docenten (n=71), onderzoekers (n=24) en schoolleiders (n=21). Dit zijn in totaal 116 respondenten, een vergelijkbaar aantal als tijdens het eerste onderzoeksjaar.

In Tabel 45 zijn de resultaten van de hiërarchische regressie-analyse opgenomen op basis van de resultaten van de bevraging in onderzoeksjaar twee. Opnieuw worden de verklarende factoren in zes verschillende stappen in verband gebracht met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie (zie ook een overzicht van de bivariate correlatiecoëfficiënten in Tabel TB35).

In Model 1 wordt het waargenomen belang van onderwijsinnovatie en het belang van onderwijs-onderzoek bij innovatie ingebracht in het model. Het waargenomen succes van de Expeditie wordt

voor 18% verklaard door het ingeschatte belang van onderwijsinnovatie. Betrokken Expeditieleden die overtuigd zijn van het belang van onderwijsinnovatie, zijn veel positiever over de opbrengsten van de Expeditie. Het belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties draagt niets bij aan hun opvatting over de opbrengsten van de Expeditie.

Het belang van beleidsgericht, fundamenteel of praktijkgericht onderzoek worden in een volgende stap in het model gebracht. Er blijkt een sterk verband tussen de inschatting van het belang van beleidsgericht onderzoek en de waargenomen opbrengsten van de Expeditie. Dit significant verband kan niet geïnterpreteerd worden zal in volgende modellen wegvallen.

Waargenomen opbrengsten Expeditie	M1 (β)	M2 (β)	M3 (β)	M4 (β)	M5 (β)	M6 (β)
Belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties	-,081	-,173	-,172	-,078	-,015	-,018
Belang van onderwijsinnovaties	,460***	,365***	,364***	,148	,103	,092
Belang van beleidsgericht onderzoek		,339**	,338**	,203*	,086	,087
Belang van fundamenteel onderzoek		-,099	-,099	-,119	-,075	-,065
Belang van praktijkgericht onderzoek		,049	,047	,010	-,052	-,052
Belang van samenwerking onderzoekers/practici			,005	,020	,036	,045
Aansluiting bij bottom-up benadering				,056	,070	,085
Aansluiting bij schoolgebonden onderzoek				,240**	,115	,122
Aansluiting bij programma-aanpak				,372***	,249**	,248**
Tevredenheid over innovatiecondities					,439***	,452***
Tevredenheid over de projectorganisatie						-,098
Bijdrage projectorganisatie tot succes						-,008
Bijdrage van disseminatie tot succes						,017
Adj. R ² (verklaarde variantie)	.18	.24	.24	.47	.57	.57
Δ R ²	.18***	.06*	.00	.23***	.10***	.00

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Tabel VI.45. Resultaten van de hiërarchische regressie-analyse met waargenomen opbrengsten van de Expeditie als afhankelijke variabele. Tweede onderzoeksjaar ($n = 116$).

Het waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici (Model 3) levert net als in het eerste onderzoekjaar geen betekenisvolle bijdrage tot de verklaring van de waargenomen opbrengsten.

Het toevoegen van de drie vooropgestelde uitgangspunten van de Expeditie leidt opnieuw tot een zeer markante stijging van de verklaarde variantie, namelijk 23% (Model 4). De waargenomen aansluiting bij een bottom-up benadering blijkt geen samenhang te vertonen met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie, maar de twee andere uitgangspunten, aansluiting bij schoolgebonden onderzoek en aansluiting bij programma-aanpak duidelijk wel. De mate waarin de betrokkenen dus van oordeel zijn dat de Expeditie tegemoet komt aan deze twee vooropgestelde uitgangspunten heeft dus een sterke verklarende waarde voor de waargenomen opbrengsten. Net zoals tijdens het eerste onderzoeksjaar ontleemt het toevoegen van de waargenomen projectspecifieke uitgangspunten veel van de verklarende kracht van het waargenomen belang van onderwijsinnovaties. De laatste factor is statistisch niet meer betekenisvol.

Er doet zich opnieuw een stijging van maar liefst 10% in verklaarde variantie voor wanneer de tevredenheid over de innovatiecondities in een volgend model toegevoegd wordt (Model 5). In totaal is de verklaarde variantie nu 57%, wat erg hoog is. De Expeditieleden die vinden dat de innovatiecondities zijn vervuld, beoordelen de opbrengsten van de Expeditie positiever. Het is de belangrijkste verklarende factor. Ook de aansluiting bij de programma-aanpak blijkt nog een significante verklarende factor.

In het laatste model (Model 6) is ten slotte wordt de tevredenheid over de projectorganisatie toegevoegd maar dit levert geen betekenisvolle verandering op in het aantal verklaarde variantie. We kunnen zien dat er een licht negatief maar geen betekenisvol verband is tussen de tevredenheid over de projectorganisatie en de waargenomen opbrengsten van de Expeditie. Aansluiting bij de programma-aanpak en tevredenheid over de innovatiecondities zijn de enige twee factoren die betekenisvol samenhangen met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie. Meer generieke opvattingen blijken dan geen betekenisvolle rol meer te spelen.

3.3 Conclusie

In deze onderzoeksvraag werd zowel in onderzoeksjaar één als twee nagegaan welke factoren samenhangen met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie (onderzoeksvraag 4). Een te verwachten resultaat zowel in onderzoeksjaar één als twee is dat de waargenomen tevredenheid over de innovatiecondities sterk samenhangt met de tevredenheid over de opbrengsten van *Expeditie durven delen doen*. Dit betekent dat de betrokkenen die van oordeel zijn dat de innovatiecondities vervuld zijn, gemiddeld meer tevreden zijn over de opbrengsten van de Expeditie. Een tweede opmerkelijke vaststelling is dat zowel tijdens onderzoeksjaar één als twee is dat de waargenomen opbrengsten sterk samenhangen met de waargenomen aansluiting de programma-aanpak. Dit blijkt de tweede belangrijkste factor die samenhangt met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie.

Beide regressiemodellen verklaren een hoog percentage van de variantie in de waargenomen opbrengsten van *Expeditie durven delen doen*.

Hoofdstuk V Resultaten kwalitatief onderzoek

1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren we de vier portretten van de case studies, een vergelijking tussen de vier scholen en de samenvattende resultaten uit de focusgroepen.

In dit hoofdstuk willen we een antwoord geven op de onderzoeksvraag hoe processen van onderwijsvernieuwing verlopen wanneer scholen samen met onderzoekers werken aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en daarbij nagaan welke positieve en negatieve effecten zijn (onderzoeksvraag 5). Daarnaast willen we peilen naar het ontstaan en verloop van de samenwerking tussen onderzoekers en practici binnen de *Expeditie* en willen we nagaan welke condities deze samenwerking bevorderen of belemmeren (onderzoeksvraag 6). Tot slot willen we in dit kwalitatief luik dieper ingaan op de vraag naar de rol van de projectorganisatie met betrekking tot de realisatie van de vernieuwingen en de samenwerkingsverbanden bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (onderzoeksvraag 7).

De case studies zijn beknopte verhalen over het concrete verloop van de innovaties en het bijhorende onderzoek in de vier geselecteerde scholen. De beschrijvingen worden telkens op dezelfde manier opgebouwd. In een eerste luik komt de context van de school aan bod. In een tweede deel geven we een beknopte omschrijving van hoe de innovatie en het onderzoek in de school plaatsgevonden heeft. Het derde luik geeft een algemeen beeld over de plaats van *Expeditie durven delen doen* in de school. Hierin beschrijven we de aanleiding en motieven van de deelname, de projectorganisatie en onderzoekers in de school. Daarna geven we het verloop weer van de *Expeditie*, de innovatiecondities en het onderzoek van innovatieprocessen in de school. Ten slotte staan we stil bij de samenwerking tussen onderzoekers en de school, bij de opbrengsten van *Expeditie durven delen doen* en bij de manier waarop het delen van kennis en kennis verspreiden in de school tot stand is gekomen. In een zesde hoofdstuk presenteren we een vergelijking tussen de vier scholen. Daarbij schetsen we zowel gelijkenissen als opvallende verschillen. In een laatste hoofdstuk komen tot slot de resultaten van de focusgroepen aan bod. De focusgroepen werden afgenomen bij vier verschillende actoren, namelijk: schoolleiders van de deelnemende *Expeditiescholen*, betrokken docenten bij de *Expeditie*, de landelijke projectorganisatie van de VO-raad en de programmaleider onderzoek en als laatste bij onderzoekers betrokken bij de *Expeditie*.

2 Portret Amadeus Lyceum

2.1 Context

Het eerste portret is een beschrijving van *Expeditie durven delen doen* in het Amadeus Lyceum te Vleuten, nabij Utrecht. Het Amadeus Lyceum is een school met 635 leerlingen en 45 docenten. De school biedt vmbo-TL, havo, vwo, gymnasium in onderbouw en bovenbouw aan. Een belangrijk gegeven is dat de school tijdens het tweede *Expeditiejaar* verhuisde naar een nieuw gebouw. De school is nu gelegen op de cultuurcampus in de wijk Vleuterweide (Vleuten) en deelt voorzieningen met de gemeentebibliotheek, een sporthal, een kunstencentrum en een theater.

Het Amadeus Lyceum is een nieuwe school, wat met zich meebrengt dat het leerlingenaantal continu groeit en steeds relatief veel nieuw personeel de school inkomt.

2.2 De innovatie en het onderzoek in het Amadeus Lyceum

Innovatie

Het Amadeus Lyceum innoveert binnen het thema 'Met plezier naar school'. Het Amadeus Lyceum wil dat leerlingen gemotiveerd zijn en dat ze het beste uit zichzelf proberen te halen. Daarbij wordt groot belang gehecht aan het inzetten en ontwikkelen van een breed scala van talenten (Sligte, H., Bulterman-Bos, J., Volman, M., Derriks, M., Heurter, A., Peetsma, T., 2010). In 2004 begon de school met het ontwikkelen en uitvoeren van een vernieuwend onderwijsconcept. Met ingang van het eerste Expeditiejaar werd Cultuurgebaseerd Onderwijs (CGO) als uitgangspunt voor het curriculum ingevoerd.

Het innovatiedoel van het Amadeus Lyceum is om dit onderwijsconcept verder uit te bouwen. CGO is onderwijs gebaseerd op leren vanuit stimuli uit het cultureel erfgoed en vanuit verschillende kunst disciplines zoals architectuur, beeldende kunst, muziek, theater en dans. Hierbij worden de mogelijkheden, uitdagingen en werkvormen die de kunst - en cultuurvakken bieden, geïntegreerd in de andere vakken en leergebieden.

Culturele instellingen zoals de bibliotheek en 'kunstuitleen' in en rond Utrecht werken mee aan vakoverstijgende projecten. De school hoopt met dit Cultuurgebaseerd Onderwijs meer samenhang en verdieping aan te brengen in het hele onderwijsprogramma, van brugklas tot examenklas.

Het nieuwe concept CGO moet leiden tot meer motivatie en tot maximale ontwikkeling van de eigen leerstijl van de leerling. Zo wil men de leerlingen meer motiveren voor school, spijbelen en uitval voorkomen en de sociale integratie bevorderen. De verwachting is dat als de leerling zichzelf en zijn eigen culturele omgeving meer herkent in het onderwijsaanbod, de motivatie toeneemt van de leerlingen, en bijgevolg ook die van de docent.

De ideeën en concepten van Cultuurgebaseerd Onderwijs werden in school omgevormd tot pilots. De pilots zijn proefprojecten voor een bepaald leerjaar rond een specifiek thema waarin het zich ontwikkelende praktijkontwerp van het Amadeus Lyceum, zowel pedagogisch als didactisch, wordt geoperationaliseerd. Het ontwikkelende praktijkontwerp is een integratie van de onderwijsvisie van de school en de principes van Cultuurgebaseerd Onderwijs (Bulterman, J., Derriks, M., Peetsma, T., Sligte, H., & Volman, M., 2009).

De pilots worden bewust niet als 'projecten' omschreven, omdat dit eenmalige en op zichzelf staande onderwijsactiviteiten zou suggereren. De pilots moeten dus gezien worden als pogingen om vorm te geven aan het onderwijs op een wijze die op het Amadeus 'dagelijkse praktijk' zal worden.

De school probeert het voortgezet onderwijs anders vorm en inhoud te geven door de ruimte in te delen in grote domeinen in plaats van klassen, door de dag niet in te delen in lessen van 40 of 50 minuten en door het curriculum te vernieuwen (Sligte e.a., 2010). Naast CGO spelen vier kernwaarden, de zogenoemde Amadeuswaarden, een belangrijke rol in het onderwijs, namelijk: persoonlijke ontwikkeling, zelfsturing, dialoog en respect, en creativiteit.

Onderzoek

In het Amadeus Lyceum vonden voor *Expeditie durven delen doen* al een aantal andere onderzoeken plaats. Zo werd eerder al een verdiepingsonderzoek uitgevoerd naar het legitimeringskader van de innovatieplannen. Vanuit de Ecologische Pedagogiek hebben twee docenten samen eigen onderzoek gedaan naar het effect van CGO pilots op het met plezier naar school gaan. Daarnaast werden verschillende onderzoeken gedaan naar het pedagogisch didactisch handelen van docenten in innovatief onderwijs.

Het Expeditie-onderzoek was een samenwerkingsproces van externe onderzoekers. Daarnaast was er ook een docent-onderzoeker in de school die een eigen onderzoek deed.

Het onderzoeksgedeelte was erop gericht om de opbrengsten van CGO in kaart te brengen en richtte zich op de vraag in hoeverre CGO eraan bijdraagt dat leerlingen 'met plezier naar school' gaan. Doorheen het onderzoek stond de vraag centraal in hoeverre en hoe het CGO-ontwerp vorm krijgt in de betreffende pilots, en tot welke resultaten dit leidt bij de leerlingen. De onderzoeksvragen werden ingedeeld in ontwerp vragen en in evaluatievragen.

De ontwerp vragen betreffen de vraag naar wat de kenmerken en ideeën van het CGO zijn, zoals het gevormd wordt in het ontwikkelend praktijkontwerp, hoe het praktijkontwerp vorm krijgt in het ontwerpen van pilots en hoe deze ontwerpen vorm krijgen in de lespraktijken. Om te komen tot een systematische beschrijving van het praktijkontwerp in de school verliep de dataverzameling van de ontwerp vragen als volgt: er werden vergaderingen van de projectgroep bijgewoond waarin het praktijkontwerp en de pilots besproken werden en er werden documenten bestudeerd; in de onderzochte pilots zijn vergaderingen bezocht van de betrokken teams om zicht te krijgen op leerdoelen en leerinhouden; voor het onderzoeken van de implementatie woonden de onderzoekers vergaderingen bij; hebben ze observaties gedaan in het domein en gesprekken gevoerd met betrokkenen. Er werden voor verder inzicht ook interviews gehouden met docenten, de projectgroep en de schoolleiding.

De evaluatievragen gingen na in hoeverre en hoe via CGO-pilots kernwaarden van het Amadeus-Lyceum worden gerealiseerd, in hoeverre leerdoelen werden gehaald en in hoeverre en op welke wijze Cultuurgebaseerd Onderwijs bijdraagt aan de motivatie van leerlingen voor leren en school.

De effecten van de pilots op de leerlingen werden op verschillende manieren gemeten. Om de realisatie van de kernwaarden bij de leerlingen na te gaan, werden gegevens verzameld aan de hand van observaties, interviews met leerlingen en met medewerkers, bestudering van de ELO, specifieke items en schalen in de motivatievragenlijst die peilen naar bepaalde kernwaarden, zoals zelfsturing en het bepalen van eigen leerroutes. Ook zijn aparte schalen geconstrueerd om de waardering van leerlingen voor CGO te meten. De realisatie van de leerresultaten van de leerlingen werden nagegaan via woordwebs (voor- en nameting) en learner reports. Het verzamelen van de data van de bijdrage van de pilots aan de motivatie van de leerlingen werd nagegaan aan de hand van de motivatievragenlijst, interviews met leerlingen en observaties.

De onderzoekers opteerden ervoor een gevarieerd pakket van onderzoek in te zetten om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de innovaties. Het was vanuit een triangulatiegedachte de bedoeling om de innovaties vanuit verschillende hoeken in beeld te brengen.

Het onderzoek richtte zich enerzijds op de hele schoolpopulatie (vragenlijst) en anderzijds op docenten en leerlingen van de geselecteerde CGO-modules.

Na elk onderzoeksjaar vond een algemene terugkoppeling plaats in een reflectieve bijeenkomst met docenten en schoolleiding. Op basis daarvan werden bijstellingen doorgevoerd in het werkplan van het CGO-praktijkontwerp en in het onderzoek voor het volgende jaar.

2.3 De Expeditie in het Amadeus Lyceum in beeld

Aanleiding en motieven deelname Expeditie durven delen doen

Er was een aantal redenen om in te stappen in *Expeditie durven delen doen*. Het Amadeus Lyceum had gekozen een Cultuurprofielschool te zijn en wilde aan deze invulling 'meer body' geven. De schoolleider wilde hiervoor een vernieuwend onderwijsconcept ontwikkelen op principes van Cultuurgebaseerd Onderwijs. Deelnemen aan de Expeditie zou tijd en ruimte kunnen creëren en mensen verantwoordelijk kunnen stellen om dit concept te ontwikkelen. Om CGO te realiseren had de school meer middelen nodig. Het motief dat dan ook centraal stond om deel te nemen aan *Expeditie durven delen doen*, was de som geld om dit ontwikkelingsproces te versnellen, zoals de schoolleider illustreert in het citaat.

De meerwaarde van de Expeditie is gewoon een subsidiekwestie. Dat klinkt keihard, maar zo is het (schoolleider, in : Aarts, M., Waslander, S. (2006)).

Extra middelen zouden extra kansen scheppen en het mogelijk maken om de CGO-projecten echt van de grond te krijgen.

Projectorganisatie en onderzoekers in de school

In de school werd een extern projectleider, werkzaam in een docentenopleiding van een universiteit, aangesteld om het inhoudelijke proces te coachen. Samen met de schoolleider schreven ze het subsidiedossier. De projectleider was ooit begonnen met een project rond Cultuurgebaseerd Onderwijs in een andere school. Zo hadden de schoolleider en de projectleider elkaar ontmoet.

De projectgroep die verantwoordelijk was voor de Expeditie bestond aanvankelijk uit de schoolleider, de projectleider, enkele externe ondersteuners (mensen van de kunsttuin en de bibliotheek, adviseurs voor het CGO-concept) en de onderzoekers. De projectgroep werd tijdens het tweede jaar afgeschaft en bijgestuurd. Vanaf het tweede jaar werd in elk leerjaar/domein (domeinen zijn de fysieke ruimtes in de school per leerjaar) een onderwijsarchitect en een (domein)team van een tiental docenten aangesteld, behalve in het laatste leerjaar. Onderwijsarchitecten zijn docenten die ontwerpen maken voor het onderwijs en de uitvoering ondersteunen en bewaken, in aanvulling op hun onderwijstaken. De onderwijsarchitecten vormen de schakel tussen de projectgroep en de docenten in de domeinteam.

Zo werd het eigenaarschap meer bij de docenten gelegd (voortgangsmeting VO-raad 22 mei 2008). De functioneel projectleidster zorgde voor afstemming, voor volgen en evalueren van de pilots uit de docententeams. De vijf docententeams waren behoorlijk autonoom en werden bijvoorbeeld medeverantwoordelijk gemaakt voor het inzetten van de subsidies. Het onderzoeksteam bestond uit een algemeen onderzoekskoördinator, een wetenschappelijk projectleider en vier onderzoekers.

Verloop van de Expeditie

Algemeen

Tijdens het Expeditieverloop vond in het Amadeus Lyceum een aantal belangrijke bijstellingen plaats.

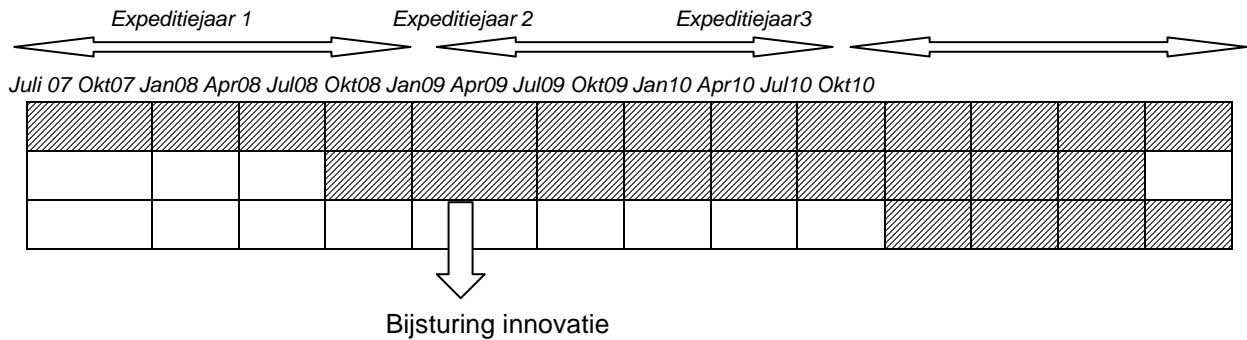
De projectleider omschrijft het eerste Expeditiejaar als een *'periode van kennis maken met alle actoren, aftasten, samen een taal ontwikkelen, ...'* De projectleider, de onderzoekers, de school en de docenten moeten elkaar leren kennen. Het is volgens alle actoren een *'zoektocht'*. Tijdens het eerste jaar stond het zoeken naar een gezamenlijke invulling voor de betekenis van de innovatie centraal

We moesten heel erg gezamenlijk zoeken naar "wat bedoelen we dan met Cultuurgebaseerd Onderwijs? Wat willen we er mee? Voor mij was het eerste jaar echt heel erg het jaar waarin heel veel afgetast werd en heel veel gezocht werd naar gemeenschappelijke taal. (projectleider)

Ook de projectorganisatie in de school veranderde tijdens het Expeditietraject, zoals eerder vermeld. Door de bijsturing tijdens het tweede jaar werd een groep van onderwijsarchitecten (docenten) gecreëerd en er werden zelfverantwoordelijke docententeams per afdeling leerlingen in het leven geroepen om het eigenaarschap meer bij de docenten te leggen (voortgangsmeting VO-raad 22 mei 2008). De organisatie veranderde van een top-down projectgroep naar een meer teamgerichte werking samen met de docenten. Dat betekende andere spelers, een andere samenstelling van de projectgroep en nieuwe rollen in de school. De teams van docenten maakten vanaf dan hun eigen CGO-praktijkontwerp.

Innovatie

De innovatie vormt een integraal onderdeel van de schoolontwikkeling in het Amadeus Lyceum. Het innovatieproces tijdens het Expeditietraject was moeilijk in opeenvolgende fases in te delen aangezien het ontwikkelen van de modules een cyclisch verloop kent. We vroegen aan de bevroegde actoren om het begin en het einde van het verloop van de verschillende fases van het innovatieproces, namelijk de initiatiefase, de implementatiefase en de verankering op de tijdslijn aan te duiden.



Figuur V.1. Overzicht verloop innovatieproces Amadeus Lyceum

De *initiatiefase* van het Expeditieproject begon bij het schrijven van het projectplan en loopt volgens de respondenten in de volgende Expeditiejaren continu door. De ontwikkeling van de modules verliep gaandeweg en cyclisch, zoals de projectleider illustreert.

Je moet ook voortdurend gaan kijken of de innovatie nu wel werkt in de praktijk en waarom wel of niet. En dat betekent dat je soms weer terug moet. Een nieuw initiatief of opnieuw moeten gaan kijken naar het oorspronkelijk ontwerp. Dat is een beweging die vaak terugkomt, in het eerste anderhalf jaar (projectleider.)

Niet alleen de docenten moesten wennen aan het nieuwe concept, maar ook de ouders. Op het einde van het eerste Expeditiejaar gebeurde dan ook een belangrijke bijsturing. De ouders maakten zich namelijk zorgen over het primaire proces en op basis daarvan heeft men in de school de vier kernwaarden (1.persoonlijke ontwikkeling van de leerling; 2.zelfsturing; 3.dialogoog en respect; 4.creativiteit) opnieuw geïkt en het proces bijgestuurd. Vanaf dan was er sprake van een 50-50 scenario in de onderbouw: er werd besloten om de helft van het onderwijs in plaats van het volledige onderwijs vorm te geven aan de hand van CGO, en de helft rond vakinhouden en – methoden (voortgangsmeting VO-raad 13 mei 2009).

De *implementatiefase* werd ingezet door het invoeren van de CGO-modules, het plaatsen van materiaal in de elektronische leeromgeving en het verzorgen van onderwijs dat cultuurgebaseerd is. Deze implementatie liep eveneens door over de Expeditiejaren heen.

Aangezien de innovatie gebaseerd is op een totaalvisie en past bij de school als cultuurprofielschool, leek de inbedding in de school op termijn gewaarborgd (voortgangsmeting 13 mei 2009). Tijdens het derde Expeditiejaar vestigde de school extra aandacht op het duurzaam maken van de innovaties, de schoolleider spreekt hier over het *verankeren* of *borgen* van de innovaties onder de vorm van een handleiding. De opbouw van de modules vereiste een structurele aanpak. Volgens de projectleider kwam het al te vaak voor dat een leuke module werd ontwikkeld maar dat de docent wegging en alles terug in elkaar viel. De schoolleider gaf aan dat in de school vaak de tijd ontbrak om de opbrengsten te verankeren.

Tijdens het laatste jaar werd een versnellingsproces op gang gebracht om het kader van het curriculumontwerp op het einde van het Expeditietraject te voltooien en zo de pijlers en stuwende krachten waarrond het nieuwe concept was opgebouwd, te behouden.

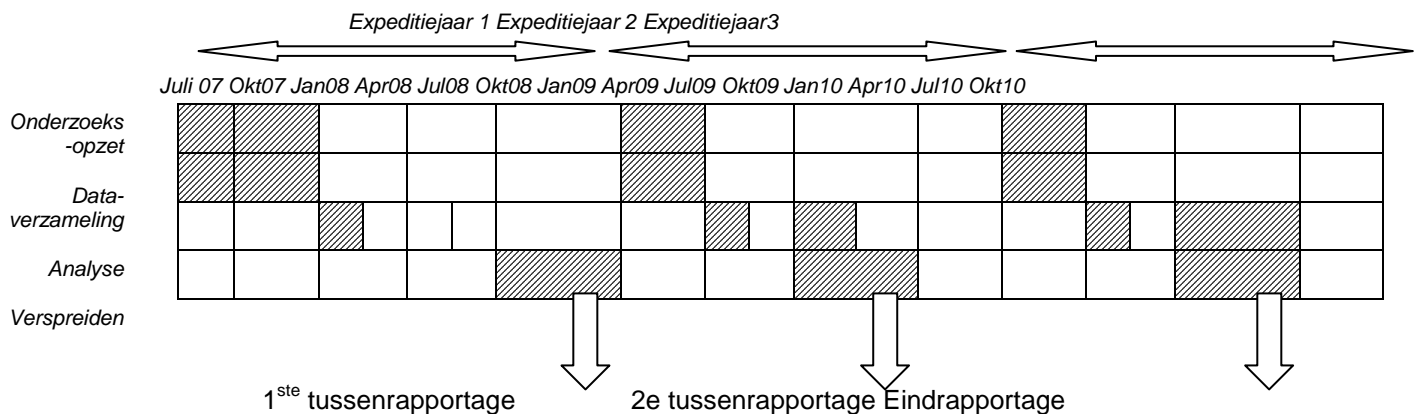
... en dat is waar ik ook nog wel tegenaan loop, dat ik eigenlijk hele waardevolle opbrengsten in de school heb waar ik nog geen tijd voor heb om dat een plek te geven (schoolleider)

Dan moet je dus zorgen dat wat je met elkaar in die drie jaar uitprobeert en ontwikkelt, dat dat uiteindelijk zijn beslag krijgt in een kader in een curriculumontwerp dat er straks staat. Dat is niet klaar nu. We zijn nu bezig om dit schooljaar een versnelling te maken met dat kader om het curriculum te definiëren op basis van al die ervaringen en ook de bevindingen van de onderzoekers (projectleider).

Onderzoek

Het onderzoeksproces kende net als het innovatieproces een cyclisch verloop. De bevroegde onderzoekers duiden het begin en einde van de verschillende fases van het onderzoeksproces, namelijk de onderzoeksopzet, de dataverzameling, de analyse van de resultaten en het verspreiden van de resultaten, aan op een tijdslijn.

In elk Expeditiejaar keerde de cyclus van onderzoeksopzet, dataverzameling, analyse en terugkoppeling terug. Volgens de onderzoekers is het onderzoeksproces cyclisch incrementeel. Dit betekent dat het proces niet enkel een pure herhaling omvat maar dat er altijd kennis wordt meegenomen uit de vorige onderzoekscyclus.



Figuur V.2. Overzicht verloop onderzoeksproces Amadeus Lyceum

Tijdens het eerste jaar nam de opzet van het onderzoek de meeste tijd in beslag. Het opstellen van de onderzoeksvragen kostte tijd, net als het samen zoeken naar een optimale manier van samenwerking tussen scholen en onderzoekers. De initiële onderzoeksvragen van de school bleken niet alle beantwoordbaar. Er werd in het eerste jaar een werkbaar onderzoeksplan opgesteld en de werkwijze werd in de andere jaren voor een belangrijk deel herhaald. De onderzoeksvragen werden na het eerste Expeditiejaar bijgesteld. Dit gebeurde op basis van de ervaringen van het vorig jaar en de uitkomsten van het onderzoek. Zo werd volgens de schoolleider eveneens meer aangesloten bij de behoeften van de school.

Wat ik wel heel prettig vond, is dat de onderzoekers hun vraag, hun onderzoeksvraag en dat moet ook dus de onze zijn, dus onze onderzoeksvraag, hebben bijgesteld. Daar waren ze heel flexibel in. Dat vond ik wel heel goed. (schoolleider)

Per schooljaar kwamen de onderzoekers een aantal keren in de school om hun data te verzamelen. Zoals eerder vermeld waren de onderzoeksvragen ingedeeld in enerzijds ontwerp vragen en anderzijds evaluatievragen. Tijdens het onderzoeksproces bleek dat sommige onderzoeksinstrumenten niet zoals verwacht bleken te werken. Het learner report werd slechts één

jaar ingezet door de onderzoekers. Volgens de onderzoekers moest je eigenlijk een leraar zijn om de gegevens van de leerlingen in de learner report juist te waarderen en de docenten zelf vonden andere methoden geschikter om de leerprestaties te beoordelen. De wordwebs werkten niet omdat er veel kopieergedrag optrad in de resultaten van de leerlingen. Bovendien was het duiden van de resultaten voor de onderzoekers een gigantisch werk en leverde onvoldoende resultaten op. De interviews met de leerlingen leverden volgens de onderzoekers meer op.

Zoals eerder vermeld, voerden de onderzoekers doorheen het Expeditietraject tussentijdse analyses uit en een eindanalyse van de resultaten. De resultaten van het tussenrapport werden in de school teruggekoppeld via georganiseerde reflectiemomenten. Eerst werd aan de projectgroep en daarna schoolbreed teruggekoppeld via een plenaire sessie.

Bijvoorbeeld toen de tussenrapportage uitkwam van de onderzoekers werd daar een hele sessie rond georganiseerd met docenten. Dat was een heel belangrijk moment want er waren ook conclusies dat dingen echt niet goed gingen. Daar kwam dus boven dat wat mensen zeggen of wat ze denken dat ze doen niet altijd is wat er ook echt gebeurt (onderwijsarchitect).

Een belangrijk aandachtspunt in de school bleek het gebruiken van de opbrengsten van het onderzoek ten aanzien van het ontwikkelen van CGO. Het registreren van verbeteringen lukte niet best waardoor er met de opbrengsten die er waren niet veel kon gedaan worden volgens de school. Soms bleven ook teveel opbrengsten hangen in de besprekingen van de projectgroep en werd er niets mee gedaan in de docententeams.

2.4 Innovatiecondities

Volgens de onderzoeker waren er in het begin in de school 'ideeën', over wat Cultuurgebaseerd Onderwijs moest inhouden, maar die ideeën werden niet geformuleerd. De school wou geïntegreerd onderwijs rondom een 'cultureel' thema waarbij leerlingen keuzemogelijkheden hebben en buitenschoolse instellingen een rol zouden spelen. Volgens de docenten en de onderzoekers had de schoolleider de regie in de visie over innovatie. Opvallend is dat deze visie volgens de betrokkenen niet altijd overeen kwam met de praktijk en dat het niet altijd even duidelijk was waarover het ging. Er moest gezamenlijk gezocht worden naar wat er bedoeld werd met Cultuurgebaseerd Onderwijs. Samen met de onderzoekers werden gesprekken gevoerd om tot een gemeenschappelijke taal en een gemeenschappelijke visie te komen.

Het draagvlak om met de vernieuwingen om te gaan was volgens de bevroegde actoren in het Amadeus Lyceum onvoldoende ontwikkeld.

Maar je moet ook gewoon goed nadenken, en dat is nog niet voldoende gebeurd, over de lopende leerlijn"... "Het draagvlak is hier wel aanwezig maar binnen dat draagvlak heeft iedereen toch zijn eigen ideeën. Dat maakt het soms moeilijk (docent 3).

In de school waren veel verschillen tussen docenten in de bovenbouw en onderbouw waardoor het uitbouwen van de CGO-modules in de bovenbouw nog beperkt tot stand kwam. De school investeerde in het vergroten van het draagvlak door het opzetten van interne studiedagen en het aanpassen van de organisatie van de CGO-modules.

In de school werden leerlingen betrokken bij de innovaties. De leerlingen werden gevraagd hun mening te geven over de modules. De bevroegde actoren vinden dit een belangrijk gegeven. Je kan als school wel het idee hebben dat dit goed onderwijs is maar je moet je ook de vraag stellen of leerlingen dit ook zo ervaren.

Het gebrek aan tijd zorgde er volgens de meeste actoren voor dat de innovatie moeilijk verliep en dat er onvoldoende overlegd werd. De verhuizing bracht veel nieuwe energie met zich mee maar kostte

tegelijktijd ook veel tijd en aandacht. Daarnaast vinden docenten het belangrijk dat iemand echt wordt vrijgesteld om te werken aan een CGO.

Ik zag in de eerste jaren dat mensen eigenlijk gewoon niet genoeg tijd hadden om het te doen waardoor je dus ook die kritiek krijgt van de onderzoekers dat de organisatiegraad te laag is, de leerlingen die niet goed weten waar ze aan toe zijn, wat ze moeten doen. ... Het loopt vaak ook weer door elkaar. Het is niet alleen Expeditie, het is ook de school, de normale schoolingen. Maar om dat nog beter neer te zetten zou je inderdaad meer dan de dubbele hoeveelheid tijd nodig hebben want het is gewoon heel veel werk om dit soort werk neer te zetten (docent 3).

Enkele bevroegde actoren misten een concrete planning. Vaak werd er niet efficiënt gewerkt. Het was voor hen soms niet duidelijk wat er in de Expeditie gebeurde en wie welke verantwoordelijkheden heeft. Er ontbrak vaak een duidelijke structuur, aansturing en aanpak in de school. Dit bleek ook uit de onderzoeksresultaten.

Het was niet duidelijk welke persoon er verantwoordelijk was en ervoor werd vrijgesteld. Dat is belangrijk want je kunt verantwoordelijk zijn en dit gewoon bij je gewone baan moeten doen. Maar dat is belangrijk dat iemand echt duidelijk vrijgesteld wordt, voor een bepaald gedeelte van de week, voor het organiseren van een CGO (docent3.)

Met het inzicht van nu zou ik veel meer vragen welk soort opbrengsten ze eigenlijk voor ogen hebben en een tijdsplan creëren zodat je iets efficiënter kunt werken (docent2.)

2.5 Onderzoek van innovatieprocessen in het Amadeus Lyceum

De bevroegde actoren van het Amadeus Lyceum waren vrij overtuigd van het belang en de opbrengsten van het onderzoek voor de innovatieprocessen op school.

Kijk, zij volgen wat je doet en wat je je voorneemt en zij kijken of dat oplevert wat je beoogt daarmee te bereiken. Dat dat gebeurt is al een grote winst. Je kan van alles willen en je kan dan wel denken van: oh, dat wordt beter en mooier. Maar als dat niet zo is dan is het ook goed om dat bij te sturen en om te weten te komen of het dat oplevert waar je het voor wil inzetten. Daarvoor is dat onderzoek heel nuttig (schoolleider).

Wat belangrijk is, is dat er onderzoek gedaan is naar de kwaliteit. En uit dat onderzoek komen suggesties of adviezen. En één van die adviezen is bijvoorbeeld dat de organisatiegraad te laag is en dat er beter gecoacht moet worden, ook door docenten, dat leerlingen te veel vrij gelaten worden. Dat is dus ook een belangrijke opbrengst van het onderzoek (docent3)

Leerlingen waren een belangrijke actor in het onderzoek. Volgens de verschillende betrokkenen vormde dit een belangrijke meerwaarde. Volgens de school gaat het onderzoek op die manier veel meer leven en "wordt het onderzoek een onderdeel van je hele school", aldus de schoolleider.

Het verzamelen van de data voor het onderzoek verliep niet altijd even vlot in het Amadeus Lyceum, dit omwille van verschillende factoren. Tijdens *Expeditie durven delen doen* vond in de school ook ander onderzoek plaats dat los stond van de Expeditie. Dit zorgde af en toe voor verwarring, zowel voor de onderzoekers als docenten. Sommige docenten wisten niet wie de Expeditie-onderzoekers zijn en of er überhaupt onderzoekers waren betrokken.

Een ander onderzoeksinstituut kwam en dan kwam die binnen en kwam die binnen en dan kwam die adviseur en die adviseur. Dat zorgt natuurlijk ook voor een beetje een 'blurry sight'(onderzoekers).

Maar hier zijn heel veel onderzoeken op school dus soms weet ik niet meer waar welk onderzoek bij hoort. Er zijn vrij veel onderzoeken. De Universiteit van Utrecht is hier ook

regelmatig met onderzoeken en dan weet ik soms niet meer waar over het gaat of waar het bij hoort (docent).

Bij sommige docenten en leerlingen was er een soort 'onderzoeksmoeheid' ontstaan. De meerderheid van de actoren vindt dat het participeren in onderzoek wel lastig kan zijn omdat leerlingen en docenten al veel bevraagd werden. De lange vragenlijsten en het niet terugkoppelen van de opbrengsten van het onderzoek aan de leerlingen zorgde er bij enkele actoren voor dat leerlingen en docenten het niet meer serieus namen, wat dan ook de opbrengst vertroebelde. Een betrokken docent stelt dat er in het Amadeus Lyceum misschien iets selectiever met onderzoeksinstrumenten moest omgesprongen worden zodat vragenlijsten serieuzer ingevuld zouden worden en resultaten van het onderzoek ook meer waarde zouden krijgen.

De afname van het onderzoek verliep niet altijd even makkelijk doordat de docenten soms het directe belang niet inzagen van het onderzoek. Ook volgens de onderzoekers werd de gebruikswaarde van het onderzoek niet door iedereen erkend.

Het is lastig is om leerlingen vragenlijsten te laten invullen als de onderzoeker niet ter plekke aanwezig zijn om nut en doel toe te lichten. Soms moesten docenten het invullen van vragenlijsten begeleiden terwijl deze docenten onvoldoende op de hoogte waren van het doel en kader van het onderzoek. Dan zijn er heel veel docenten die niet het directe belang daarvan inzien (projectleider).

2.6 Samenwerking tussen onderzoekers en de school

In de school staat men positief tegenover het zelf kunnen kiezen van de onderzoekers. Zo wordt al enigszins duidelijk of onderzoekers passen bij het innovatieproces en hun onderzoeksexpertise geschikt is. Op deze manier met elkaar kennis maken, schept onmiddellijk een soort band. De schoolleider formuleert het als volgt:

Dit is natuurlijk een betere manier want dan heb je al een begin met een relatie ... als je iemand op een presenteerblaadje krijgt, ga je er ook anders mee om. Je maakt meer verbinding als je op deze manier kennis maakt (schoolleider).

De meeste actoren drukken zich vrij tevreden uit over het samenwerkingsproces tussen de school en het onderzoeksinstituut maar ze vinden dat de samenwerking ergens te beperkt bleef. Volgens de schoolleider ontbrak soms ergens de relatie met de praktijk en context bij de onderzoekers.

Wat verder blijkt is dat onderzoekers natuurlijk heel erg theoretisch georiënteerd zijn. Dus die verbinding maken met de praktijk houdt méér in dan alleen kijken of de theorie klopt en wat je verwachtingen waren en dat natuurlijk waar maken maar dat vooral de relatie met de context,..., dat die relatie ongelofelijk veel impact heeft op wat je met elkaar doet. En de onderzoekers zijn daar niet zo gevoelig voor, tot nu toe, vind ik (schoolleider.)

Een bevroegde onderwijsarchitect en schoolleider gaven aan dat het goed zou zijn dat onderzoekers wat meer in de school zouden zijn. Als onderzoekers wat meer zichtbaar zouden zijn, zouden de mensen hen direct weten te vinden en ook echt *face to face* gesprekken kunnen hebben.

Het zou mooi zijn als onderzoekers meer tijd in de school zouden zijn, zo kunnen ze meer in de praktijk ervaren wat er nu allemaal gebeurt. Ik vind het wel prettig dat je mensen wat beter kent waardoor je ook beter met elkaar kunt omgaan in de school. Ik denk dat dat beter zou zijn... wat onderzoek alleen maar beter zou maken op school. Dat er ook een band is maar dat de onderzoekers ook beter begrijpen van wat leeft er op de school waardoor de vragen ook meer daarop afgestemd worden. Ik denk dat dat heel belangrijk is (onderwijsarchitect).

Volgens de onderzoekers is het wenselijk dat iemand meer permanent in de school aanwezig zou zijn, maar dat is niet te betalen. Ook het geografische aspect is volgens de onderzoeker een belangrijke factor die de samenwerking beïnvloedt. Door de afstand van de school kan de onderzoeker niet gewoon even binnenlopen en vragen hoe het gaat maar een bezoek aan de school moet echt gepland worden.

De samenwerking ontwikkelde zich naarmate het project vorderde. Practici geven aan dat het onderzoek beter aansloot bij behoeften van de school naarmate de onderzoekers de school beter kenden.

Kijk, het is niet helemaal een ivoren toren natuurlijk. Ze zijn wel betrokken bij hoe zo'n school reilt en zeilt ... omdat ze kennis opdoen doordat ze de leerlingen interviewen, andere vragen stellen, ... kunnen ze de school verder helpen in hun ontwikkeling. Dat gebeurt des te beter naarmate ze de behoeften van de school ook snappen (docent 3).

Ook de onderzoekers geven aan dat ze van het begin af aan meer de samenwerking met de school en de docenten konden stimuleren. Het kostte hen tijd om de school te leren kennen en de 'taal' van de school eigen te maken. Het was moeilijk om als onderzoekers in het innovatieproces van de school dat al een tijdje liep, 'binnen te vallen' om een onderzoek op te zetten. De onderzoeker omschrijft het metaforisch als een rijdende trein waar men plots moet opstappen. Op de scholen waren namelijk verschillende innovaties - met hun eigen voorgeschiedenis – reeds opgestart. De trein was reeds aan het rijden. Volgens de onderzoekers kan men maar op een aantal momenten in de trein stappen. Aangezien de onderzoekers in het begin geen vast aanspreekpunt hadden op school, was het moeilijk om te weten bij wie ze moesten aankloppen voor praktische en inhoudelijke zaken. Halverwege de Expeditie werd het directiesecretariaat het aanspreekpunt voor de organisatie rond onderzoek op zich en verliep het vlotter.

Onze contactpersoon in eerste instantie was de rector altijd. Maar de rector die had het gewoon altijd druk. ... Pas op het moment dat wij echt een contactpersoon hebben gekregen, ging het ietsje beter (onderzoekers).

Je moet er soms gewoon zijn en mensen beetpakken en face to face contact leggen... Dat werkt dus blijkbaar beter. Dat heeft wel denk ik te maken met andere culturen. Dat is zoeken geweest en ik denk dat dat voor de onderzoekers nog steeds ook wel moeilijk is. Het duurde lang voor ze wisten: bij wie moet ik zijn om dat voor elkaar te krijgen (projectleider)?

Volgens de onderzoekers vormde het verschillend ritme van school en onderzoekers een knelpunt.

Dus de ambitie van samenwerking tussen onderzoekers en docenten... Ik denk dat het in eerste instantie best wel moeilijk te realiseren is. Dat heeft te maken met de verschillende ritmes. Zoals gezegd: de rijdende trein en wij kunnen niet de hele tijd daar in de school wonen. Dus af en toe komen wij langs en dan gaan wij weer weg (onderzoeker).

De dagelijkse gang van zaken in de school zorgde er volgens de docenten voor dat planning en afspraken maken tussen onderzoekers en de school moeilijk verliep.

Je kunt wel goede afspraken maken met de onderzoekers maar dat loopt niet altijd. Soms kost het tijd van de school, van mensen en dan komen de onderzoekers en dan gebeurt er wat op school waardoor het ineens helemaal anders loopt... (docent 2)

Het is wel lastig om in een traject voortdurend alles exact te plannen. Ook omdat je natuurlijk met leerlingen te doen hebt waardoor het soms toch ook anders loopt. Leerlingen reageren niet altijd zoals jij verwacht dus het kan toch wel de nodige vertraging opleveren (docent 1).

Zoals eerder vermeld, verliep de dataverzameling voor de onderzoekers niet altijd even vlot. Het bleek bijvoorbeeld niet makkelijk om voldoende docenten te vinden die bereid waren om geïnterviewd te worden. Tijdens het project werd de nieuwe functie van onderwijsarchitect gecreëerd. De onderzoekers gingen ervan uit dat ze bijeenkomsten konden bijwonen waar onder leiding van onderwijsarchitecten modules gemaakt werden. Ondanks verschillende pogingen werd deze verwachting niet ingelost (Bulterman, e.a., 2009).

In een eerste samenwerkingsfase kreeg de samenwerking tussen de onderzoekers en de docenten vooral vorm op het niveau van de projectgroep en minder op het niveau van de docenten. In een volgend jaar werd gewerkt aan een verdieping van deze samenwerking.

De onderzoekers betrokken de docenten vooral bij de dataverzameling en bij de analyses van de data. Deze participatie bij de analyse zorgt volgens de onderzoekers voor een betere interpretatie en het vinden van een verklaring voor gevonden data. Naar aanleiding van de tussentijdse rapportages van het onderzoek werd een terugkoppel- en reflectiebijeenkomst georganiseerd waarbij docenten schoolbreed uitgenodigd werden. Dit waren belangrijke momenten, zo getuigt de projectleider:

Bijvoorbeeld toen de tussenrapportage uitkwam van de onderzoekers werd daar een hele sessie rond georganiseerd met docenten. Dat was een heel belangrijk moment want er waren ook conclusies dat dingen echt niet goed gingen. Daar kwam dus boven dat, wat mensen zeggen of wat ze denken dat ze doen niet altijd is wat er ook echt gebeurt (projectleider).

Docenten werden op deze bijeenkomsten gevraagd om te reflecteren over de opbrengsten van de projecten in het licht van CGO. De medewerking werd gevraagd van de docenten om een onderzoeksinstrument te ontwikkelen. Dit resulteerde in een enquête ter evaluering van de CGO-modules die in het volgende onderzoeksjaar werd ingezet.

2.7 Opbrengsten

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat het zoeken naar manieren om de vormgeving van CGO goed te organiseren, en het tot uitdrukking laten komen van de kernwaarden, doorheen de Expeditiejaren, in het Amadeus Lyceum steeds beter lukte (Sligte e.a., 2010). In het volgende jaar zal de school gebruik kunnen maken van het ontwikkelde curriculumkader, wat een grote opbrengst is volgens de schoolleider.

De innovatie is niet afgelopen nu de Expeditie ten einde is. Het cultuurcurriculum wordt nu ontwikkeld, dus de vruchten worden volgend schooljaar grotendeels geplukt (projectleider).

De Expeditie draagt in hoge mate bij aan de curriculumontwikkeling en de organisatie van deze nieuwe groeischool. Aanvankelijk was de Expeditie gericht op het praktijkontwerp, maar dat werd teruggeschroefd tot een handleiding CGO. Er werd daarnaast een Amadeuswijzer ontwikkeld voor de hele school, die handig is voor nieuwe docenten die zich de CGO-aanpak eigen moeten maken.

Een voorzichtige conclusie die getrokken kan worden uit de onderzoeksresultaten, is dat CGO als afwisseling op het reguliere onderwijs welkom is en leerlingen helpt om met meer plezier naar school te gaan. In 2008-2009 was er veel onduidelijkheid bij leerlingen, bijvoorbeeld ten aanzien van de grenzen van zelfsturing maar in het daaropvolgende jaar leek er meer duidelijkheid te zijn (Sligte e.a., 2010). Een verklaring hiervoor is dat CGO nog uitgekristalliseerd moet worden.

De bevroegde actoren zijn positief en vinden dat de leerlingen nu zelf veel meer leren en dat het onderwijs er levendiger is op geworden. Volgens de cultuurcoördinator gaan leerlingen met plezier naar school en straalt de school dit ook uit.

Dus om te zeggen van: ik weet niet of de leerlingen betere cijfers halen maar ik zie wel dat ze met enorm veel plezier hier aan het werk gaan en dat de school dat ook

uitstraalt. Daar komen kinderen en ouders echt op af. Dat is wat mij betreft een hele goede opbrengst (cultuurcoördinator).

Nu gaan ze zelf naar die culturele instellingen toe en ze ontdekken het zelf en daar leren ze volgens mij ook veel meer van. En dat past precies binnen de CGO-gedachte (docent 1).

Volgens de cultuurcoördinator kan de school zich profileren en krijgt de school uitstraling in de stad.

Ik denk dat de Expeditie ons de kans heeft gegeven om ons nadrukkelijk als cultuurschool te profileren. En dat dat nu echt een enorme uitstraling krijgt in de stad (cultuurcoördinator).

De betrokken docenten geven aan dat ze zich door *Expeditie durven delen* doen professioneel konden ontwikkelen. Zo leerden ze bijvoorbeeld beter te communiceren aangezien het bespreken van de innovaties centraal stond doorheen het ganse traject.

Je moet vakoverstijgend gaan denken en je moet dus echt ook bij je collega kijken hoe die het doet. Dat bespreken, dat moet je ook leren. En ik denk ook goed leren communiceren met je collega want er hoort een bepaalde taal bij (docent 2).

Eén van de bevroegde onderwijsarchitecten vindt wel dat de opbrengsten groter konden zijn, in verhouding tot de tijd die de school in de Expeditie heeft geïnvesteerd. De oorzaak ligt er volgens hen aan dat de innovaties in het begin te weinig doordacht tot stand zijn gekomen

Door de Expeditie kreeg men in de school meer tijd en ruimte en kon de school het reeds opgestarte innovatieproces enorm versnellen. Het maakte een soort energie los in de school en dat men tijd kreeg om te kunnen werken aan een gemeenschappelijke taal en visie vinden verschillende geïnterviewden een grote opbrengst.

Het is een unieke kans die je krijgt om een proces te versnellen (schoolleider).

Dus er was ook een soort van vibe van we stappen ergens in met elkaar, we gaan iets doen en daardoor, denk ik, is er heel veel losgemaakt in de school. Ik denk dat dat anders niet op die manier in die mate zo was geweest, denk ik (projectleider).

2.8 Kennis delen en kennisverspreiding

In het Amadeus Lyceum werd kennis omtrent de innovaties van de Expeditie *intern* gedeeld via de projectgroep, via studiedagen voor docenten en via de website van de school. Sinds de verandering van een topdown projectgroep naar een meer teamgerichte werking samen met de docenten, merkt de projectleider een grotere en bredere betrokkenheid van docenten bij de innovatie in de school.

Ik merk dat het bijvoorbeeld heel goed is geweest dat wij nu niet meer als een soort projectgroep er boven hangen maar dat we zeggen van: "We doen het in de school samen met de mensen die het moeten maken" (projectleider).

De CGO-ontwikkelingen zijn voor de meeste docenten duidelijk zichtbaar, maar niet wat de precieze toegevoegde waarde is van *Expeditie durven delen* doen in dit hele proces. Ook voor sommige betrokken docenten is dit niet echt duidelijk.

Dat docenten die niet betrokken zijn, minder gemotiveerd zijn, komt misschien ook wel omdat ze er niet allemaal zoveel van zien. Ik ben nu bij de presentaties geweest en dan zie je de oogst. Maar ik denk dat de meeste wel positief zijn (docent 1.)

*Misschien had dat duidelijk wat meer geormerkt moeten zijn van: dit is 'durven, delen, doen', en er is heel duidelijk een bepaalde taakstelling en het heeft daar mee te maken. Dat het misschien een beetje herkenbaar was. Ik heb het niet op mijn netvlies duidelijk wat nu specifiek de input was van *Expeditie durven delen* doen, op welk moment dat*

voor mij een bepaalde reactie heeft gehad. Dan is het voor mij niet duidelijk geweest of niet nadrukkelijk genoeg. Voor anderen misschien wel (docent 2).

Extern verspreidt de school kennis en ervaringen via de website van de school, de website cultureelsbasis via contacten met allerlei organisaties en via artikelen in dagbladen en een film.

De schoolleider is lid van de Vereniging van Cultuur Profielscholen en van het Platform Eigentijds Onderwijs. Het Amadeus Lyceum is ook aanwezig op studiedagen en conferenties over Cultuurgebaseerd Onderwijs. en cultuureducatie

In het Amadeus Lyceum betekende kennisdelen met andere Expeditiescholen vooral 'vertellen' aan andere scholen waar de school mee bezig is. De samenwerking met collega's van een andere Expeditieschool kwam niet van de grond zoals aanvankelijk gepland. Dit kwam door privéomstandigheden van de projectleider van de andere school en door een gebrek aan facilitering hiervoor in de contactschool.

2.9 Rol van de landelijke projectorganisatie

Het Amadeus Lyceum erkent het belang en het nut van de projectorganisatie. Opvallend is wel dat de school aangeeft dat zij vooral een voortrekkersrol speelden bij het delen van kennis en ervaringen aan andere scholen en dat zij aan de 'verhalen' van de andere scholen zelf niet zoveel hadden.

Ik heb best wel eens het gevoel dat het mij persoonlijk niet zoveel brengt omdat, en dat weten ze ook wel, omdat wij best toch wel voor de troepen uitlopen met een aantal scholen. Dat wij eerder wat brengen dan dat we wat halen als het gaat over Expeditiebijeenkomsten (schoolleider).

2.10 Conclusie

Samenvattend stellen we dat de bevroegde actoren over het algemeen tevreden zijn over de opbrengsten van de Expeditie. Uit de onderzoeksresultaten bleek dat de leerlingen door de jaren heen positiever werden over CGO en dat het vormgeven van Cultuurgebaseerd Onderwijs, en het tot uitdrukking laten komen van de kernwaarden in het onderwijs van het Amadeus Lyceum steeds beter lukte. De meeste actoren drukken zich vrij tevreden uit over het samenwerkingsproces tussen de school en het onderzoeksinstituut maar ze vinden dat de samenwerking ergens te beperkt bleef. De samenwerking tussen de onderzoekers en de school, meerbepaald met de docenten, kon van het begin af aan meer gestimuleerd worden. De bevroegde actoren van het Amadeus Lyceum waren allen overtuigd van het belang en de opbrengsten van het onderzoek voor de innovatieprocessen op school, hoewel het gebruiken van de opbrengsten van het onderzoek ten aanzien van de verdere ontwikkeling van CGO een belangrijk aandachtspunt bleek. Dat leerlingen een grote rol speelden in het onderzoek, vond iedereen een belangrijke meerwaarde.

3 Portret Nieuw Zuid

3.1 Context

Het tweede portret is een beschrijving van het Expeditieproject in openbare scholengemeenschap Nieuw Zuid, locatie Putsebocht, in Rotterdam. Nieuw Zuid biedt voortgezet onderwijs aan van atheneum tot en met praktijkonderwijs. Nieuw Zuid heeft verschillende locaties die elk een eigen onderwijssoort hebben: Putsebocht/Hillevliet bieden samen basisvorming en vmbo (voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs) aan; Hugo de Groot op het Nachtegaalplein biedt basisvorming, vmbo, havo en atheneum aan; de Olympiaweg biedt leerwegondersteunend onderwijs (LWOO), AKA-trajecten (arbeidsmarktgekwalificeerd assistent) en Praktijkonderwijs aan.

De missie van Nieuw Zuid bestaat eruit zo goed mogelijk aan te sluiten bij de aanleg en capaciteiten van de leerlingen. Taalbeleid en het vergroten van algemene kennis zijn hierbij belangrijke aandachtspunten. Daarnaast zijn factoren als een goede interne zorgstructuur en ICT volgens de school van doorslaggevende betekenis voor de realisatie van de schoolmissie.

Het Expeditieproject vindt plaats op de locatie Putsebocht. Die is gelegen in een multiculturele wijk in Rotterdam-Zuid en trekt veel 'achterstandsleerlingen' aan van allochtone afkomst.

Het is een school met veel leerlingen van allochtone afkomst, bijna alleen maar anderstalige leerlingen,... Ik heb veel bewondering voor hoe leraren dat ze , terwijl ze hun handen vol hebben met les geven aan anderstalige leerlingen, dan ook nog met innovatie kunnen bezig zijn (onderzoeker 1).

In de eerste twee leerjaren krijgen alle leerlingen in Nieuw Zuid dezelfde vakken, dat zijn de vakken van de basisvorming. De eerste twee jaar (onderbouw) van de VMBO opleiding krijgen de leerlingen les op de locatie Putsebocht en de laatste twee jaar (bovenbouw) van de VMBO-opleiding krijgen de leerlingen les op de locatie Hillevliet. De school wacht al meer dan dertien jaar op nieuwbouw in Putsebocht, waardoor het mogelijk zal worden om de lessen van de onderbouw en bovenbouw op dezelfde locatie aan te bieden.

In de school VMBO Nieuw Zuid te Putsebocht zijn er twee docententeams. Er is een team opgebouwd rond het VMBO, in dit team situeert zich ook het Expeditie project. Sinds september 2010 omvat dit team ook de docenten die aan LWOO lesgeven, leerwegondersteunend onderwijs. Dit zijn klasjes waar extra hulp en begeleiding wordt aangeboden voor leerlingen met een leerachterstand. Een tweede team is opgebouwd rond de ISK, de internationale schakelklas. Dit is een klas voor leerlingen die vanuit het buitenland naar Nederland komen en nog geen Nederlands spreken en dus de taal nog moeten leren.

De locatie Putsebocht telt ongeveer 45 docenten en ongeveer 300 leerlingen. Meer dan drievijfde van de docenten is ouder dan 55 jaar. Volgens de schoolleider is deze grote en eenzijdige leeftijdsgroep in de school een extra aandachtspunt bij de continuïteit van de innovatieplannen.

3.2 De innovatie en het onderzoek in het Nieuw-Zuid

Het innovatieproject van *Expeditie durven delen doen* in Nieuw Zuid heet 'Missie Geslaagd' en omvat vijf centrale elementen: 1) de ontwikkeling van een pedagogisch-didactisch concept waarin oriënteren, exploreren, evalueren en reflecteren kernbegrippen zijn (Brochure Kleurrijk en kansrijk, 2009).; 2) de ontwikkeling van een mediaklas; 3) de ontwikkeling van een masterklas; 4) het werken met een portfolio, en 5) het onderzoek in de school.

Innovatie(s)

De school innoveert binnen de programmaliijn *'Nederland Talentenland: het maximale bereiken'*. De school trekt veel achterstandsleerlingen van allochtone afkomst en heeft als doel om een sterke groei van kennis, vaardigheden en motivatie bij deze groep te bewerkstelligen.

Het innovatiedoel in Nieuw Zuid is de 'achterstandsleerlingen' uit de buurt een positieve toekomst met meer kansen te bieden. Zo wil de school meer leerlingen laten opstromen naar vmbo-tl (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – theoretische leerweg) of havo (hoger algemeen voortgezet onderwijs) en hun toekomst meer kansen geven. De innovatie is ook bedoeld om kinderen uit de middenklasse, waarop de nieuwbouwprojecten in de wijk zich richten, aan te trekken. Volgens de school zullen leerlingen door deze mix makkelijker kennis en vaardigheden opdoen die de samenleving vraagt.

De kern van *Expeditie durven delen doen* bestaat eruit een nieuw pedagogisch-didactisch concept te ontwikkelen. Dit concept moet dan de basis vormen voor het handelen op school en moet leiden tot een gemeenschappelijke focus en werkwijze op Nieuw Zuid'. Het concept is samengevat in het motto *'de leerling staat centraal en de leerkracht maakt het verschil'* (Brochure Kleurrijk en kansrijk, 2009). Leerkrachten worden ruim omschreven en de school bedoelt hiermee alle professionals die de leerlingen ondersteunen zoals docenten, schoolleiding, leerlingbegeleiders en onderwijsondersteunend personeel. Bedoeling van de Expeditie is dat de visie die al aanwezig was voor het begin van het project, gaat leven en werken in de praktijk (Brochure Kleurrijk en kansrijk, 2009). De visie komt voort uit verschillende zaken: 1) het geloof in het belang van het ontwikkelen van talenten en kwaliteiten van ieder mens; 2) het gedachtegoed van ontwikkelingsgericht werken; 3) het gedachtegoed van het sociaal constructivisme; 4) het visiedocument van Nieuw Zuid; 5) het startdocument van VMBO team onderbouw.

Via het ontwikkelen van een mediaklas en een masterklas voor het eerste en tweede leerjaar wil Nieuw Zuid dit pedagogisch-didactisch concept in praktijk brengen tijdens de Expeditie. Dit zijn twee extra programma's bovenop het reguliere curriculum om de kennis, vaardigheden en motivatie van de leerlingen sterk te laten groeien. Taalontwikkeling is een belangrijk onderdeel in de programma's omdat veel leerlingen op Nieuw Zuid op dit vlak een achterstand hebben.

De algemene doelstelling van de masterklas is dat leerlingen een realistisch zicht hebben op hun eigen ontwikkeling en dat ze een hoger cognitief en sociaal niveau brengen dan het advies van de basisschool of van de internationale schakelklas. De masterklas kan als extra programma gevolgd worden in het tweede leerjaar. In de masterklas volgen leerlingen om de cognitieve ontwikkeling te stimuleren extra lessen voor Nederlands, Engels en wiskunde. Ook wordt actief gebruik gemaakt van (nieuwe) media en wordt er via gastdocenten of bedrijfsbezoeken aandacht besteed aan maatschappelijk relevante zaken zoals de rol van bepaalde maatschappelijke organisaties (politie), het belang van (vervolg)opleidingen (Grafisch Lyceum) historische gebeurtenissen (rondwandeling 5 mei).

De masterklas is ontwikkeld voor leerlingen die betere schoolresultaten willen halen. Voor de masterklas is motivatie van leerlingen daarom van cruciaal belang. Geïnteresseerden worden via een motivatiebrief en bijhorend motivatiegesprek geselecteerd.

Een tweede innovatie is het ontwikkelen van een mediaklas. Omdat leerlingen ook behoefte hebben aan onderwijs dat aansluit bij hun manier van leren, wil Nieuw Zuid media (foto, film, massamedia, internet) als middel gebruiken om hen te helpen een hoger niveau te bereiken en voor te bereiden op de toekomst. De mediaklas kan eveneens gevolgd worden in het tweede leerjaar. Het is een klas speciaal voor leerlingen die het interessant vinden om te leren in een multimediale context en die goed met computers kunnen omgaan. Leerlingen van de mediaklas volgen dus naast hun gewone schoolvakken extra medialessen en zijn dus vaker op school dan andere leerlingen. Ze krijgen in de eerste periode van het schooljaar een mediatraining bij de Willem de Kooning kunstacademie. De school Nieuw-Zuid wil de leerlingen via de mediaklas naar een hoger niveau begeleiden, onder meer

door het vergroten van de motivatie en een gerichte media-inzet bij andere vakken (Brochure Kleurrijk en kansrijk, 2009).

Doel van het mediaklas is dat leerlingen hun mediawijsheid verder gaan ontwikkelen. Door het gebruik van media-instrumenten zoals computer en videocamera en het leren interpreteren van mediabronnen, zoals internet en televisie. Maar ook via de basiskennis en basisvaardigheden die hiervoor nodig zijn, zoals een goede taalvaardigheid.

Een laatste vernieuwing die Nieuw Zuid wil uitbouwen is het werken met een portfolio bij leerlingen te stimuleren. Het opzet van de school was het werken met een portfolio uit te bouwen in de nieuwe master- en mediaklassen en dit vervolgens schoolbreed in te zetten. De bedoeling van het werken met een portfolio is leerlingen meer inzicht en verantwoordelijkheid te geven voor hun eigen leerproces, waardoor hun zelfvertrouwen kan groeien. Op die manier is het portfolio een product en een werkwijze tegelijk. Het product ondersteunt bij het ontwikkel- en reflectieproces van leerlingen en bij het begeleidingsproces van docenten en mentoren. Het reflectie- en ontwikkelproces staat centraal en het portfolio is daarbij een hulpmiddel. De leerling wordt gestimuleerd terug te blikken op de voorgaande lesperiode, daarop te reflecteren en zijn of haar plan voor de toekomst te formuleren (Brochure Kleurrijk en kansrijk, 2009) . In de portfoliogesprekken kan de mentor dit proces monitoren en de leerling verder coachen. Zo krijgt de leerling niet alleen inzicht in zijn of haar eigen vaardigheden, houding en gedrag, maar leert deze ook zelf sturing te geven aan zijn of haar eigen ontwikkeling.

Onderzoek

Voor het Expeditieproject van start ging had de school Nieuw Zuid weinig ervaring met onderzoek in het algemeen. Het onderzoeksgedeelte van *Expeditie durven delen* doen was erop gericht om de voortgang van leerlingen in kaart te brengen en de opbrengsten van de onderwijsvernieuwingen te monitoren en te beoordelen. Aan het einde van de *Expeditie* wou de school namelijk weten of de opbrengsten succesvol waren. De twee grote centrale onderzoeksvragen van *Expeditie durven delen* richtten zich op hoe 'Missie geslaagd' kan bijdragen aan de toename van het zelfvertrouwen van de leerlingen en in hoeverre 'Missie Geslaagd' de opstroom en instroom van leerlingen bevordert. De school wou met andere woorden graag onderzocht zien of achterstandsleerlingen door de innovaties inderdaad een hoger niveau bereiken. De vraag was of ze de school verlaten met meer kennis en vaardigheden dan het geval zou zijn zonder de nieuwe leerprogramma's en leeromgeving. De onderzoekers gingen na of de doelstellingen werden behaald via drie grote onderzoeksactiviteiten: literatuurstudie en deskresearch, implementatieonderzoek en effectonderzoek.

De eerste onderzoeksvraag, namelijk 'hoe draagt 'Missie Geslaagd' bij aan een toename van het zelfvertrouwen van de leerlingen op Nieuw Zuid?' werd aan het begin van het eerste jaar aangescherpt. De school wou het zelfvertrouwen van de leerlingen vergroten door te werken aan een aantal doelen bij de leerlingen. Deze doelen op leerlingniveau bleken veel beter meetbaar dan 'een toename van zelfvertrouwen'. De eerste onderzoeksvraag luidde als volgt: 'In hoeverre draagt *Expeditie durven delen* doen bij aan een toename van het zelfvertrouwen van de leerlingen, door middel van het verbeteren van hun taalvaardigheid, ICT-vaardigheden (mediaklas), cognitieve prestaties (masterklas), studievaardigheden, sociale competenties en motivatie?'

Daarnaast werden in overleg met de school de subvragen voor de literatuurstudie en deskresearch preciezer en concreter geformuleerd. Ook de indeling van de hoofd- en subvragen met betrekking tot het implementatieonderzoek in het oorspronkelijke onderzoeksplan werden in overleg met de school aangescherpt. Zo werden de vragen beter meetbaar voor de onderzoekers. De hoofdonderzoeksvragen zelf bleven ongewijzigd.

Via literatuuronderzoek en deskresearch (een vorm van literatuurstudie die wordt uitgevoerd om te kijken wat er al aan bruikbare gegevens beschikbaar is over de onderzoeksvraag) onderzochten de

onderzoekers de rol van nieuwe media en welke toetsinstrumenten van toepassing zijn om de ontwikkelingen van leerlingen te volgen. Er werd ook een werkgroep instrumentontwikkeling onder de docenten in het leven geroepen en er werd informatie verzameld met betrekking tot een portfolio, het meten van zelfvertrouwen en sociale competenties in het VMBO, en het beoordelen van cognitieve prestaties en leerlingvolgsystemen (VAS)³.

Deze onderzoeksfase werd afgesloten met een rapportage van de belangrijkste bevindingen.

In het implementatieonderzoek gingen de onderzoekers na hoe de uitvoering van de geplande activiteiten binnen Missie Geslaagd verliep. Daarnaast wou men onderzoeken in hoeverre de docenten en andere betrokkenen op Nieuw Zuid beschikken over voldoende draagvlak, deskundigheid en competenties om door te gaan met de ingezette veranderingen (Oberon, onderzoeksplan Nieuw Zuid, 2007/2008).

Om de implementatie van de innovaties kwantitatief en kwalitatief in kaart te brengen werden éénmaal per jaar vragenlijsten afgenomen en interviews gehouden bij docenten, bij de schoolleiding en bij enkele leerlingen uit de media – en de masterklas.

Over de uitkomsten van het implementatie-onderzoek werden bijeenkomsten met de ontwikkelgroep georganiseerd.

Het effectonderzoek van *Expeditie durven delen doen* was erop gericht het effect van het nieuwe programma (masterklas en mediaklas) op het zelfvertrouwen en de leerresultaten van de leerlingen na te gaan. Meer concreet volgden de onderzoekers de leerlingen drie jaar lang. Er werden enquêtes afgenomen om de ontwikkeling en uitwerking van de twee focusprogramma's te volgen.

Voor het meten van de effecten van de *Expeditie* werden diverse instrumenten ingezet, afhankelijk van de doelen op leerlingenniveau. Voor het meten van de cognitieve prestaties en taalvaardigheid werden gestandaardiseerde toetsen (Tempo Toets Rekenen, Taaltoets NT2) en VAS-toetsen afgenomen bij de leerlingen. Daarnaast werden vragenlijsten en interviews afgenomen bij leerlingen en docenten.

Om het zelfvertrouwen, de sociale vaardigheden en de studievoordigheden te meten, analyseerden onderzoekers learner reports van de leerlingen, namen ze VAS-toetsen af (voor- en nameting) en werd de spijbeladministratie geanalyseerd.

Om de evolutie van ICT-vaardigheden na te gaan werden vragenlijsten voorgelegd en interviews afgenomen bij leerlingen en docenten. Andere achtergrondgegevens (zoals de spreiding binnen de schoolpopulatie) werden nagegaan door een analyse van de leerlingenadministratie. De instroom en doorstroom van leerlingen werd onderzocht door interviews en vragenlijsten af te nemen bij leerlingen en het analyseren van de leerlingenadministratie. De motivatie en tevredenheid werd onderzocht door het afnemen van interviews bij de leerlingen, het analyseren van learner reports, eerdere tevredenheidspeilingen (BOOR) bij leerlingen en ouders.

Eén van de doelen die de school Nieuw Zuid met de innovatie voor ogen had, konden de onderzoekers niet nagaan. De school wou dat er door de innovaties ook een ander leerlingtype zou instromen. De onderzoekers konden dit niet vaststellen aangezien dit volgens hen een

³ VAS (Volg- en Adviesstelsel)-toetsen maken deel uit van de volgtoetsen van de Cito-groep. De Volgtoets van de Cito-groep is een meting aan het einde van het eerste leerjaar voor het volgen en begeleiden van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Cito-toetsen geven aan het einde van de eerste klas een beeld van het niveau van de leerlingen bij de kernvaardigheden Nederlands leesvaardigheid, Nederlands woordenschat, Engels leesvaardigheid, wiskunde en studievoordigheden. Als de leerling meerdere toetsen van het VAS (Volg – en Adviesstelsel) maakt, dan kunnen de toetsafnames gekoppeld worden in de voortgangsrapportage. Zo kunnen docenten zien hoe de leerling zich ontwikkeld heeft vanaf het begin van het eerste jaar tot het einde van het tweede of derde jaar.

langetermijnontwikkeling is die niet enkel met onderwijsvernieuwingen te maken heeft, maar ook met andere zaken zoals bijvoorbeeld de komst van een nieuw gebouw. De onderzoekers hebben dit van het begin af aan duidelijk gemaakt aan de school.

Resultaten van de drie onderzoeksluiken leidden tot een jaarlijks rapport waarin inzicht werd geboden in de Expeditie-opbrengsten en waarbij aandachtspunten voor verdere onderwijs- en organisatieontwikkeling worden gepresenteerd. Het rapport omvatte een systematische beschrijving en documentatie van de innovaties van de voorgaande twee schooljaren en beschrijving van effecten van de innovaties op een toename van het zelfvertrouwen van de leerlingen door middel van het verbeteren van hun cognitieve prestaties (masterklas), hun taalvaardigheid, ICT-vaardigheden (mediaklas), de sociale vaardigheden en de studievaardigheden, instroom en doorstroom van leerlingen en de motivatie en tevredenheid van de leerlingen.

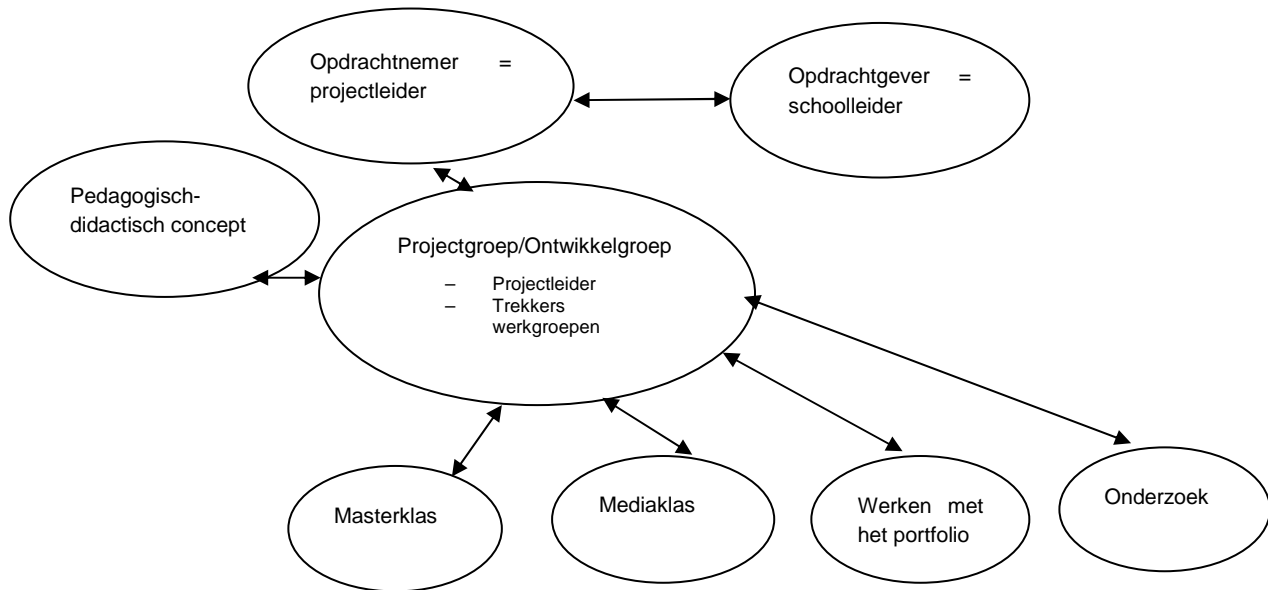
De school wou met het onderzoek van de Expeditie ook een onderzoekende houding in de school ontwikkelen, zowel in de structuur als in de cultuur van de school. Zo wou de school dat alle docenten onderzoeksresultaten konden 'lezen' en gebruiken voor eigen onderwijs; bijvoorbeeld via trainingen in interpretatie van onderzoeksresultaten, publicaties en eigen lesonderzoeken (bijvoorbeeld leerling-enquêtes uitvoeren). De onderzoekers werkten voor het uitbouwen van de onderzoekende houding in de school vooral samen met de verantwoordelijke voor het onderzoek op school. Daarnaast ontwikkelden de onderzoekers samen met één van de mentoren het learner report. Er werden bijeenkomsten georganiseerd met de ontwikkelgroep om het tussentijds onderzoeksrapport te bespreken en om op basis van het rapport aanbevelingen te formuleren voor het vervolg van de Expeditie. De onderzoekers organiseerden verder een bijeenkomst voor alle docenten van het VMBO-team om te tonen wat ze met de resultaten konden doen (voor leerlingen en ouders) en hoe ze de resultaten moesten interpreteren.

3.3 De Expeditie in Nieuw Zuid in beeld

Aanleiding en motieven deelname Expeditie durven delen doen

Sinds juni 2006 is er een nieuwe schoolleider in Nieuw Zuid. Samen met twee collega's nam ze het initiatief om het subsidiedossier voor *Expeditie durven delen doen* in te dienen. Na enkele verkennende gesprekken in de school stelde de schoolleider vast dat er in de school op het gebied van onderwijs heel weinig werd ontwikkeld en nagedacht. Daar wilde ze verandering in brengen. In één van de andere twee teams, het ISK, werd er al gewerkt rond innovatie en een betere doorstroom van leerlingen. Dit wou de schoolleider ook realiseren in het vmbo. Er moest opnieuw nagedacht worden waar de school naartoe wou met het onderwijs in het vmbo.

Dat praten over onderwijs was hier in de school helemaal verdwenen. En dat wilde ik heel graag terug in de school brengen, dat we nadenken over dat wat we doen met onze leerlingen en dat we dat zo goed mogelijk vorm geven (schoolleider).



Figuur V.3. Projectstructuur Nieuw Zuid

De projectorganisatie of projectgroep (Figuur 1) bestond in het derde Expeditiejaar uit de externe projectleider en een ontwikkelgroep met vier personen die de verschillende werkgroepen trekken. De werkgroepen waren opgebouwd rond de vijf bovenvermelde thema's.

Het project werd lange tijd gecoördineerd door een ontwikkelgroep zonder een specifiek benoemde projectleider. Tijdens het tweede Expeditiejaar werd het project enkele maanden aangestuurd door een lid van de ontwikkelgroep die als impliciet projectleider optrad. Om de effectiviteit en de efficiency van het project te versterken werd op het einde van het tweede jaar een externe projectleider benoemd. Deze kreeg de opdracht om de stand van zaken rond de Expeditie schriftelijk vast te leggen en zorg te dragen voor verankering. De schoolleider, eveneens de opdrachtgever van de Expeditie, maakte in het begin ook deel uit van de projectgroep en gaf inhoudelijk sturing en was nauw betrokken. Door de komst van de projectleider trok zij zich terug uit de projectgroep maar bleef ze eindverantwoordelijke van de Expeditie op school.

Het onderzoeksteam bestond uit een onderzoeksprojectleider die verantwoordelijk was voor de planning, voor het contact met de VO-raad en met de school en twee andere onderzoekers.

Verloop van de Expeditie

Algemeen

Uit het schoolspecifiek onderzoek bleek dat aan het eind van het eerste Expeditiejaar tevredenheid en voldoening heerste onder de betrokkenen (eindrapportage onderzoek, 16/12/2008). De mediatuin, een ruimte met allerlei media en een instructietafel, werd door iedereen als een grote aanwinst voor de school beschouwd. Ook leefde de gedachte dat de vernieuwingen zich niet moesten beperken tot de media- en masterklas, maar zich als een olievlek zouden moeten uitbreiden over de school.

Op het einde van het tweede Expeditiejaar kwamen de verschillende ontwikkelingen en initiatieven van de afgelopen tijd bij elkaar en kreeg de Expeditie een bredere plaats in de school. Toch diende er nog veel te gebeuren en stelde men vast dat er weinig gestructureerd en teveel ad hoc werd gewerkt.

Bij aanvang van het derde Expeditiejaar vond een belangrijke bijsturing in Nieuw Zuid plaats. Er kwam een externe projectleider en enkele mensen die lid waren van de ontwikkelgroep verlieten de school in verband met vervroegd pensioen. Zij moesten vervangen worden.

Er werd een externe projectleider aangetrokken om de stand van zaken rond de Expeditie schriftelijk vast te leggen. Zo werd in het laatste Expeditiejaar in de school ook extra aandacht besteed aan een duurzame verankering van de innovatie en van de werkwijze binnen de reguliere schoolactiviteiten.

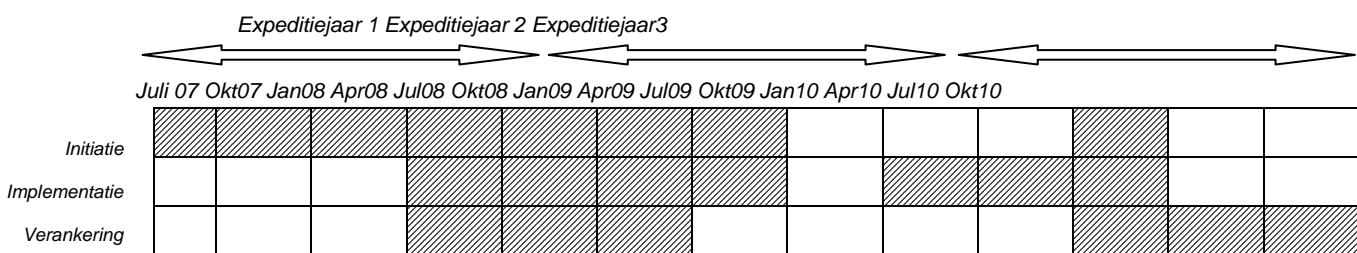
Bij de start van het derde Expeditiejaar startte men dus met een aantal deelnemers waardoor er extra energie in de doorstart en de samenwerking binnen de projectgroep moest gestopt worden. Er kwam ook aandacht voor een meer gestructureerde werking. Zo werd bijvoorbeeld het werken met het portfolio opgenomen als reguliere (ontwikkel)activiteit, in plaats van het als aparte projectactiviteit te beschouwen. Ook ging de communicatie over de Expeditie voortaan via het reguliere VMBO-bulletin, in plaats via aparte mededelingen (Brochure Kleurrijk en kansrijk, 2009).

Innovatie

De innovatie-ontwikkelingen, met name de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch concept, de mediaklas en de masterklas vormen een integraal onderdeel van de schoolontwikkeling.

Aan de bevroegde actoren werd gevraagd het begin en het einde van het verloop van de verschillende fases van het innovatieproces, namelijk de initiatiefase, de implementatiefase en de verankering op de tijdslijn aan te duiden.

Het innovatieproces bleek moeilijk in opeenvolgende fases in te delen aangezien het ontwikkelen van sommige innovaties een permanent verloop kent.



Figuur V.4. Overzicht verloop innovatieproces Nieuw Zuid

De *initiatiefase* van het Expeditieproject begon nog voor het schrijven van het projectplan en liep permanent door. Zo begon de school al in maart van 2007 met de voorbereidingen van de mediaklas. In de twee volgende Expeditiejaren was er telkens een nieuwe initiatiefase voor een innovatie. De school zocht na een moment van evaluatie en overzicht van wat al was ontwikkeld, tijdens deze fase opnieuw naar een verdere ontwikkeling van de nieuwe zaken. Na een evaluatie en overzicht van de reeds gerealiseerde innovaties, bereidde de school in deze fase nieuwe ontwikkelingen voor.

De initiatiefase liep in het eerste jaar, toen begon men met de masterklas en ook voor het eerst met de mediaklas. In het tweede Expeditiejaar was er voor het eerst een mediaklas 2, dus dat was ook allemaal nieuw en uitvinden. Vanaf Expeditiejaar drie was het wat meer op ervaring draaien want men heeft alles al een keer eerder gedaan (onderzoeker 1).

De *implementatiefase*, waaronder het invoeren van de mediaklas en de masterklas viel, liep grotendeels samen met de initiatiefase en liep permanent door.

Gedurende het Expeditietraject was een voortdurend aandachtspunt of de school de innovatie wel voor elkaar zou krijgen. De organisatie van de innovatie verliep nogal ongestructureerd in het begin. Zo ging de masterklas van start terwijl er nog heel veel inhoudelijk moest bedacht worden.

De school had nog maar weinig ervaring met innovaties of met projecten. De visie is ontwikkeld tijdens de Expeditie. In het begin is natuurlijk niet alles duidelijk voor iedereen maar dat ze gewoon begonnen zijn is wel goed. Er was geen echt plan van tevoren en het kan best

wel een beetje rommelig gegaan zijn voor de betrokkenen zelf maar ik weet niet of het ze echt belemmerd heeft (onderzoeker 1).

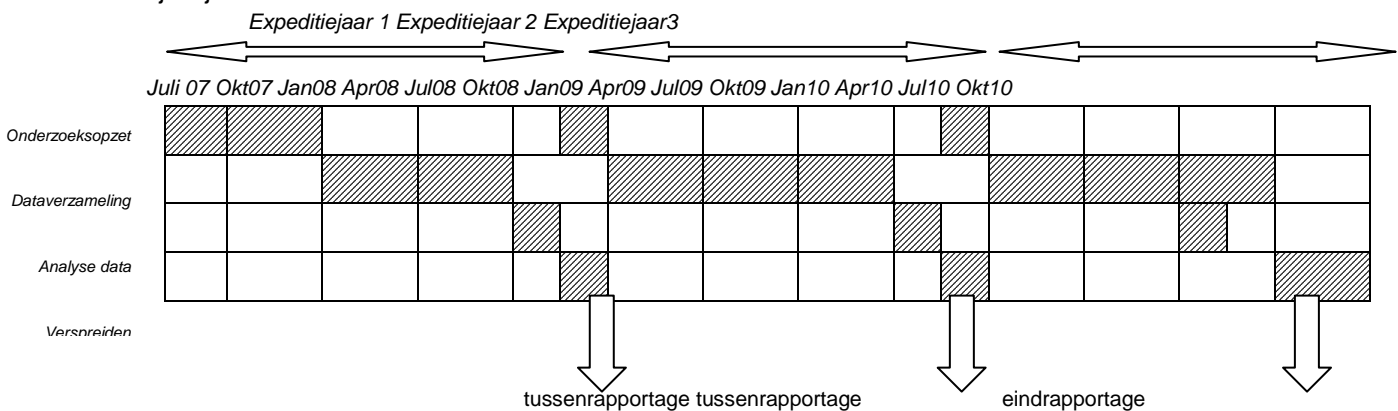
Er werd gestart met een pilotklas voor de mediaklas en de masterklas in de onderbouw, met de bedoeling dat de uitbreiding volgde. Bij aanvang van het eerste Expeditiejaar startte de eerste masterklas en de eerste mediaklas. De innovatie van het mediaklas en de mediatuin begon heel klein maar raakte op het einde van het eerste Expeditiejaar in een stroomversnelling. De ontwikkeling van de mediatuin was daarbij een katalysator omdat de fysieke ontwikkeling en inrichting de Expeditie erg zichtbaar en tastbaar maakten. Na het tweede jaar was de mediatuin volledig operationeel en in gebruik genomen. Uit de onderzoeksresultaten bleek dat de ervaringen positief waren en de leerlingen enthousiast. Wat de portfolio-ontwikkeling betrof, werd dit vooral in de masterklas goed opgepakt. De bedoeling was dat het portfolio schoolbreed ingezet zou worden.

Tijdens het derde Expeditiejaar besteedde de school aandacht aan het *verankeren* of het duurzaam maken van alle innovaties. Een gedeelte van de mediaklas en masterklas konden al gelijktijdig verankerd worden met de implementatiefase maar na twee jaar Expeditie *zat er veel in de hoofden dat tot dan toe nog niet op papier was gezet* (schoolleider). Er werd een extern projectleider aangetrokken. Hij kreeg de opdracht om de stand van zaken rond de Expeditie schriftelijk te rapporteren. Zo kon er duidelijker gecommuniceerd worden over de verschillende onderdelen van de Expeditie en waren er documenten waarmee verder gewerkt kon worden. Op die manier kon beter aandacht besteed worden aan het delen en verankeren van de opbrengsten. Volgens de projectleider zou het beter geweest zijn als eerder aandacht aan de verankering besteed was.

Nu is er eigenlijk ruim twee jaar een project gedraaid en wordt er het laatste half jaar tot driekwart jaar bewust nagedacht over de overdracht. Onbewust gebeurde de overdracht wel, via de ontwikkelaars, publicaties en bijeenkomsten. Terwijl je daar eigenlijk vanaf moment nul moet mee bezig zijn: informatievoorziening en draagvlak hoort daar ook gewoon bij. Maar ik denk wel dat ik, met name het begin, anders zou vormgeven. En nadrukkelijker de subsidie als een extraatje zien in plaats van als een basisfinanciering. Ik denk daarom dat je in de initiatiefase veel meer aandacht aan verankering moet besteden. (projectleider)

Onderzoek

Het onderzoek in Nieuw Zuid verliep grotendeels volgens het vooropgestelde plan. Het onderzoeksproces kende een cyclisch verloop. De bevroegde onderzoekers duiden het begin en einde van de verschillende fases van het onderzoeksproces, namelijk de onderzoeksopzet, de dataverzameling, de analyse van de resultaten en het verspreiden van de resultaten, aan op een tijdslijn.



Figuur V.5. Overzicht verloop onderzoeksproces Nieuw Zuid

In elk Expeditiejaar keerde de cyclus van onderzoeksopzet, dataverzameling, analyse en terugkoppeling terug. Tijdens het eerste jaar nam de opzet van het onderzoek het meeste tijd in beslag. Er werd in de beginfase veel overlegd tussen onderzoekers en de school, meer specifiek over wat de school nu precies met het onderzoek wou aantonen. Er werd in dit eerste jaar ook veel tijd besteed aan het goed bespreken van wat precies de onderzoeksvragen zouden worden zodat de onderzoekers zeker waren dat deze zouden aansluiten bij de verwachtingen van de school. De oorspronkelijke onderzoeksvragen werden daarom in nauw overleg met de school preciezer en concreter geformuleerd. In het begin van de Expeditie werd het totaalplan van het onderzoek gemaakt, dit is een plan dat het onderzoeksopzet met de bijhorende onderzoeksactiviteiten voor de toekomstige drie Expeditiejaren omhelst. Bij de aanvang van het tweede en derde Expeditiejaar stelden de onderzoekers het onderzoeksopzet voor het volgende onderzoeksjaar telkens bij. De onderzoekers verzamelden meerdere keren per jaar data op school. Het verzamelen van de data werd elk jaar afgerond voor de zomervakantie zodat de analyses tijdens deze maanden konden worden uitgevoerd. De resultaten van het tussenrapport werden telkens bij de start van een nieuw Expeditiejaar teruggekoppeld aan en in de school. Dit gebeurde eerst aan de stuurgroep, vervolgens aan de ontwikkelgroep, daarna aan de docenten van de Expeditie en vervolgens ook schoolbreed, via gesprekken en workshops. De rapportage werd primair onder de direct betrokkenen verspreid, maar was ook beschikbaar voor overige geïnteresseerden.

3.4 Innovatiecondities

Bij aanvang van *Expeditie durven delen doen* was in Nieuw Zuid geen procesmatige projectleider aangesteld en gebeurde de coördinatie door een projectgroep. De inhoudelijke lead lag bij de trekker van het pedagogisch-didactische concept, een externe deskundige. Dat er niet van in het begin een projectleider was, zorgde volgens de onderzoekers voor een vertraging van het innovatieproces. Volgens de onderzoekers was er lang onduidelijkheid over de doelstellingen door een gebrek aan een duidelijke leider. Uit de onderzoeksresultaten bleek de meest geuite klacht dat er een duidelijke structuur en aanpak in de school ontbrak en dat er veel ad hoc gebeurde. Daarnaast bleek er grote behoefte aan heldere communicatie rondom de vernieuwingen: wat is het doel, wat betekent het in de praktijk en wat wordt er van de verschillende betrokkenen bij de innovatie verwacht? (eindrapportage onderzoek 16/12/2008).

De innovatie in de school zelf, dat was heel diffuus eigenlijk in het begin. Er waren heel veel mensen bij betrokken en er was niet één projectleider en een duidelijke projectaanpak. En dat is later wel gebeurd, maar eigenlijk pas vrij laat in het proces. Daardoor ging de innovatie minder snel. Er kon ook lang onduidelijkheid zijn over wat nu exact de doelstellingen waren en wat men precies wou. Als dat niet geleid wordt van boven, dan gaat dat alle kanten op (onderzoeker 2).

Binnen Nieuw-Zuid was de enthousiasmerende rol van de schoolleider heel belangrijk. Uit de onderzoeksresultaten van de onderzoekers bleek dat het enthousiasme voor de Expeditie bij de projectgroep heel groot was en nog groeide tijdens het project. Er was eveneens steeds een vertrouwen aanwezig in een goede afronding van de Expeditie.

De schoolleider had een heel erg enthousiasmerende rol; zij werkte nog niet zo lang op de school maar heeft wel heel veel sfeer bij de school ingebracht. Er wordt weer over onderwijs gepraat, dat soort geluiden horen wij in de lerarenkamer. Zeker in het begin, omdat zij ook in die projectgroep zat die de Expeditie leidde, is haar rol best heel groot en belangrijk geweest. Met de komst van de projectleider kon zij wat meer op de achtergrond komen (onderzoeker 1).

Een aantal niet-betrokken docenten in Nieuw Zuid waren echter, in vergelijking met betrokken docenten, iets minder enthousiast omdat ze zich enigszins 'achtergesteld' voelden. Een belangrijk

aandachtspunt in Nieuw Zuid was dan ook het gebrek aan draagvlak voor de vernieuwingen in de school. De Expeditie zorgde doorheen het proces voor het ontstaan van een soort 'wij-zij-gevoel'.

Op een gegeven moment hebben we de plannen uitgelegd, hebben we uitgelegd wat we wilden en collega's konden aangeven of ze wilden aanhaken op de Expeditie of niet. We dachten: we beginnen met de groep gemotiveerde mensen, met de bedoeling dat het verder gaat in de school. Dat heeft wel opgeleverd dat eigenlijk een aantal mensen een beetje de hakken in het zand zetten van: zij kunnen alles en wij kunnen niets. (schoolleider).

De personele bezetting van afdelingsleiders en docenten vormde een probleem. Enkele mensen verlieten de school waardoor enkele wissels dienden te gebeuren. Daardoor verliepen sommige innovaties veel trager dan verwacht.

Ik had gedacht dat het sneller zou gaan. Pedagogisch-didactisch had ik gehoopt dat het wat sneller zou gaan. Maar daar hebben we echt te maken gehad met een aantal wisselingen in teamleiders waardoor dat misschien te veel heeft stilgelegen (schoolleider).

Ikzelf vind dat het pedagogisch-didactische aan de basis van alle andere disciplines ligt. En dat is niet goed uit de verf gekomen. En dat heeft te maken met, ook daar, wisselingen van mensen, ideeën. Mensen die gekomen zijn en na een half jaar weer weg waren, die daarvoor verantwoordelijk waren, mensen die het niet meer zagen zitten en ermee gestopt zijn. Niet goed. Mensen die binnenkomen en van de hele organisatie niets weten en opeens in die groep zitten. Dat is niet goed (betrokken docent).

In de school Nieuw Zuid werden leerlingen nauw betrokken bij de innovaties. De slogan van de school luidt dan ook 'de leerling centraal, de docent maakt het verschil'. Leerlingen kenden en wisten wat Expeditie durven delen inhoudt en konden goed uitleggen hoe 'dat wat zij doen en leren op school' past in Expeditie durven delen doen, zo bleek uit de onderzoeksresultaten. Leerlingen werden eveneens betrokken bij de ontwikkeling van het learner report. Reflectie met de leerlingen bracht volgens de onderzoekers waardevolle en evaluatieve informatie op en was volgens de onderzoekers ook voor de leerlingen zinvol en leerzaam.

Toch leverde leerlingbetrokkenheid in Nieuw Zuid bij het onderzoek naar de innovaties volgens de onderzoekers niet altijd een antwoord op de onderzoeksvraag. Daarnaast was het soms lastig om uit te maken of de redenen waarom leerlingen bijvoorbeeld minder positief zijn dan ook met de vernieuwingen hebben te maken.

Als je dan vraagt naar wat vind je van de school of de klas, dan krijg je dingen die eigenlijk niet echt met vernieuwing te maken hebben maar met de randvoorwaarden. Leerlingen waren soms niet zo positief omdat hun beeld vertroebeld is door dagelijkse dingen zoals bv de wc's zijn zo vies, ik noem maar wat ... (onderzoeker 1).

3.5 Onderzoek van innovatieprocessen in Nieuw Zuid

Hoewel het werken met onderzoekers een nieuw gegeven was in Nieuw Zuid, bleken alle bevroegde actoren overtuigd van het belang van het onderzoeken van innovatieprocessen. Volgens de onderzoekers vond de school de uitkomsten en besprekingen van het onderzoek heel waardevol.

De schoolleiding zag onmiddellijk de meerwaarde in van het onderzoek dat wij zouden doen. ... De school liet ons merken dat wij een goede aanvulling waren op de manier van werken van de school en dat ze heel veel hadden aan de uitkomsten van ons onderzoek en de besprekingen ervan. We hadden van in het begin gemerkt dat wij, in plaats van de school, het systematisch opzetten en vastleggen moesten bieden ter aanvulling. Daarnaast konden wij af en toe de spiegel voorhouden: wat willen jullie nu echt doen, wat is de planning, wat zijn de doelen, wat moet het allemaal opleveren? (onderzoeker 2).

Volgens de onderzoekers lag de meerwaarde van het onderzoeken van de innovaties voor Nieuw Zuid ook bij het feit dat het onderzoek de 'school kritisch houdt ten opzichte van de innovaties en dat alles ook vastgelegd wordt'.

Om het draagvlak voor het onderzoek in Nieuw Zuid op te bouwen, besteedden de onderzoekers veel belang aan het investeren in bijeenkomsten met de docenten en aan het aantonen van het directe belang van het onderzoek. Een onderzoeker getuigt:

Het draagvlak voor het onderzoek op school werd groter door te investeren in bijeenkomsten met de docenten en niet alleen af te komen met een vragenlijst of met een interview. Het enthousiasme voor het fenomeen onderzoekers werd bijvoorbeeld heel wat groter door een bijeenkomst te organiseren wat je met toetsen kunt doen. Zo werd het onderzoek in het team meer levend. Door niet alleen een rapport af te leveren maar er ook naartoe te gaan en er met hen te praten over wat je nu uit het onderzoek kan halen, investeer je in het draagvlak van het onderzoek (onderzoeker 2).

3.6 Samenwerking tussen onderzoekers en de school

Volgens zowel de school als de onderzoekers verliep de samenwerking tussen onderzoekers en de school Nieuw Zuid heel goed. De school vindt dat de onderzoekers grondig onderzoek deden en staat positief tegenover het feit dat er onderzoekers betrokken waren bij de innovaties. De school en de onderzoekers staan positief tegenover het feit dat de school kon kiezen met welke onderzoekers men wou samenwerken.

Dit zorgde voor een heel positieve start en als je zo'n match in het begin doet krijgt een school niet te maken met onderzoekers waarmee het niet goed klikt (onderzoeker 2).

De keuze is perfect gegaan en we zijn heel blij met de onderzoekers. Het gaat erg goed en ik geloof dat dat ook wederzijds is (schoolleider).

De samenwerking verliep volgens de onderzoekers goed omdat er voor de onderzoekers één contactpersoon was in de school. De onderzoekers zijn tevreden dat, hoewel er in de school veel verloop van personeel was, de contactpersoon gedurende het hele Expeditietraject dezelfde bleef.

De aanstelling van een contactpersoon voor onderzoek werkte heel prettig voor allebei de partijen. Wij vonden het een voorwaarde dat er een duidelijk aanspreekpunt was in de school die ons hielp om de dingen te regelen en afspraken te maken. Als je niet weet bij wie je moet zijn, dan raak je de school niet goed in en niet goed door (onderzoeker 1).

De samenwerking tussen de school en de onderzoekers verliep ook vlot omdat veel tijd en aandacht werd besteed aan het begintraject, aldus de onderzoekers. De onderzoeksvragen werden heel goed besproken opdat deze goed bij de school zouden aansluiten.

Volgens de onderzoekers was het goed dat onderzoekers en de school samen elkaars verwachtingen peilden en afstemden op elkaar. school de verwachtingen heeft gepeild en afgestemd met elkaar. De onderzoekers maakten helder wat ze konden bieden, wat ze gingen doen en wat ze konden betekenen in de school. De onderzoekers werkten met verslagen en actiepunten en maakten duidelijke afspraken. Dit waren volgens de onderzoekers elementen die bijdroegen tot een goede samenwerking.

De onderzoekers hielden waar ze konden rekening met de school. Zo dachten ze goed na over hoe men het beste kon rapporteren en terugkoppelen aan de school zodat dit ook op maat was van de docenten. Daarnaast is het volgens de onderzoekers belangrijk dat je er naar streeft om de practici in de school niet teveel te belasten en geen dingen te vragen waar er toch niks mee gedaan wordt. Het is ook belangrijk dat de school zich goed bewust is van wat er wordt gemeten en onderzocht. Daarnaast kan je ook heel veel gebruik maken van wat er al gebeurt in de school.

Ook dat je goed moet nadenken over hoe je rapporteert en terugkoppelt, dat je altijd goed moet beseffen wie je tegenover je hebt, je docenten, dat je dus je resultaten zo presenteert dat zij het gevoel hebben: daar hebben we wel wat aan. Altijd die link blijven leggen. Ik vind dat belangrijk. Zodat het ook echt voor hun concrete opbrengsten oplevert, want ze stoppen er heel veel tijd in (onderzoeker 2).

Uit de schriftelijke bevestigingen blijkt wel dat docenten nauwer betrokken konden worden bij het onderzoek. Tijdens het Expeditietraject werkten de onderzoekers intensief samen met de contactpersoon voor het onderzoek in de school, bijvoorbeeld bij de opzet en de uitvoering van het onderzoek. Daarnaast werd het learner report ontwikkeld samen met één van de mentoren. Onderzoeksbevindingen werden besproken met de ontwikkelgroep en op basis van het rapport werden aanbevelingen geformuleerd voor het vervolg van de Expeditie.

Bij Nieuw Zuid wou men tijdens het Expeditietraject docentonderzoekers laten participeren aan het onderzoek. Deze realisatie zou makkelijker geweest zijn indien de docenten ook meer uren voor het onderzoek zouden krijgen. Er waren bij de docenten uren uitgeroosterd voor de Expeditie, maar niet zozeer voor het onderzoek (behalve bij twee ontwikkelaars). Het zou volgens de onderzoekers beter zijn gegaan mochten docenten bijvoorbeeld ook een aantal uren per jaar krijgen om mee te denken met vragenlijsten en aan onderzoek te doen en dit vooraf weten.

Wij stuurden bijvoorbeeld ook onze instrumenten vooraf door aan de mentoren. Toen we een vragenlijst maakten voor de leerlingen vroegen we hen om te kijken of het de goede toon was, of we niet te moeilijke woorden gebruikten, of we ook de vragen stelden die docenten wilden weten, of ze iets misten, of ze vragen overbodig vonden, ... docenten kwamen daar vaak niet aan toe omdat ze de tijd niet hadden om daar eens rustig voor te gaan zitten. Nu zei een docent vaak achteraf wat men nog had willen weten en dan was het te laat en was het al lang klaar. Er zou iets moeten zijn dat ze dat op voorhand konden zeggen (onderzoeker 1).

Ook de personele bezetting van afdelingsleiders en docenten vormde af en toe een probleem. Door de personeelwissels konden onderzoekers minder aandacht schenken aan het meer betrekken van docenten bij het bespreken van de resultaten en de school minder dan verwacht betrekken bij het onderzoek.

De school nog meer betrekken bij het onderzoek zat er nu niet in want iedereen moest gewoon alle zeilen bijzetten om les te geven en dingen op te vangen. Daardoor konden we niet alle ambities waarmaken die we anders misschien hadden kunnen doen (onderzoeker 2).

3.7 Opbrengsten

Binnen Nieuw Zuid werden door *Expeditie durven delen* een aantal concrete resultaten geboekt en producten ontwikkeld. De mediaklas en masterklas zijn opgebouwd en in gebruik. De mediatuin werd uitgebouwd, een portfoliomap en een bijhorende manier van werken werden ontwikkeld en schoolbreed ingevoerd. Er werden ook diverse artikelen gepubliceerd, onder andere in het Rotterdams Onderwijs Magazine en er werd een dvd-film gemaakt over de Expeditie durven delen doen binnen Nieuw Zuid. Enkel over de opbrengst van het pedagogisch-didactisch concept waren de betrokken actoren minder tevreden.

Het uitbouwen van de mediatuin is voor de school een mooie blijvende opbrengst van de Expeditie. Zo illustreert de projectleider:

De mediatuin, dat is gewoon ook een mooi resultaat dat ook een deel waarborgt dat er blijvend iets is. Niet alleen qua apparatuur maar vooral ook qua onderwijssetting. Voor deze school was dat vrij bijzonder dat je een ruimte hebt met een instructietafel waardoor groepjes even bij elkaar kunnen komen en instructie kunnen krijgen en dan weer individueel of in

tweetal of in kleine groepjes uit elkaar kunnen gaan. Dus dat zegt ook wat over je onderwijsvormen (projectleider).

De schoolleider is trots over de resultaten van de masterklas, het mediaklas en het portfolio en is tevreden dat er door de Expeditie terug over onderwijs wordt gepraat en nagedacht, zoals haar bedoeling was.

Ik merk wel dat dat heel veel energie creëerde bij mensen. Ik ben zeer tevreden. Ja, ik ben heel tevreden. Ik denk dat het toch heel veel gebracht heeft. Gesprekken over onderwijs en nadenken over onderwijs is weer terug in de school. En ik denk dat er gewoon hele mooie profielen liggen met de medialijn, masterklas. Dat dat gewoon echt ligt. Dat de portfolio helemaal breed in de school is ingevoerd. Daar ben ik gewoon heel trots op (schoolleider).

Een aandachtspunt in de school was dat men ervoor diende op te letten dat één van de innovaties, die door iedereen als succesvol werd gezien, meer aandacht kreeg dan de andere.

Bijvoorbeeld, en dat geldt dan niet voor mijn klas, veel leerlingen uit mediaklas 1 willen volgend jaar niet naar mediaklas 2 en weet je waarom? Omdat ze denken dat ze alleen in de masterklas hun niveau kunnen verhogen (betrokken docent).

De masterklas heeft echt een imago gekregen binnen de school van: daar moet je zijn, want dat is de klas waarmee je het verder schopt in het leven en ook bij de leerlingen is dat heel erg gaan leven. De school dient ervoor op te letten dat de masterklas niet het enige is wat telt. Dat het dus niet een té positief imago krijgt in vergelijking met de rest (onderzoeker 1).

Toch kon het Expeditieproject volgens alle betrokken actoren tot nog meer opbrengsten geleid hebben. Door een verloop van personeel in de school en een gebrek aan een duidelijk projectplan en een projectleider bij aanvang van het project, waren de opbrengsten beperkter, zo getuigen de volgende actoren:

Het kan altijd beter. Ik denk dat een aantal dingen - ik zie daar media, master, portfolio staan, onderzoek, pedagogisch-didactisch concept – niet honderd procent uit de verf gekomen zijn omdat er te veel wisseling plaatsgevonden heeft. Zeker wat betreft het ontwikkelen van het pedagogisch-didactisch concept (betrokken docent).

Mits een strakke projectleiding en projectplan kon het project meer opleveren. En als ze minder te maken hadden gehad met al die personeelsproblemen, kon het project ook meer opgeleverd hebben (onderzoeker 2).

De Expeditie bracht voor Nieuw Zuid belangrijke opbrengsten inzake onderzoek op. Volgens de onderzoekers werkte de Expeditie als een soort 'eyeopener'. Zo zien docenten door de Expeditie meer het belang in van toetsen (cito-leerlingvolgsysteem en taaltoetsen) en zal een deel van het onderzoek binnen Nieuw Zuid een vervolg krijgen. Diverse toetsen (taal, wiskunde, scool voor sociale competentie) die werden ingevoerd als leerlingvolgsysteem, zullen in de school blijvend afgenomen worden. Samen met de school hebben onderzoekers op een rijtje gezet welke toetsen er zijn en welke voor – en nadelen die met zich meebrengen en *dat is heel goed in de school geland*. Er is een docent verantwoordelijk gemaakt die zorgt dat er elk jaar een terugkerende toetsweek zal zijn.

Het was een beetje onze angst dat de toetsresultaten in een la zouden verdwijnen en we vonden het onze taak om hiervoor te zorgen. Dit soort onderzoek blijft bestaan in de school omdat het wel aardig gelukt is om het bij veel docenten bewust te krijgen (onderzoeker 1).

De onderzoekers organiseerden een bijeenkomst voor alle docenten van het VMBO team om te tonen wat ze met de resultaten kunnen doen voor leerlingen en ouders, en hoe ze de resultaten moeten interpreteren. Zo werden de onderzoeksresultaten voor veel docenten duidelijker.

De school heeft nu veel meer inzicht op wat voor leerlingen ze in huis hebben en welk niveau hun leerlingen hebben. Zo weten ze nu dat er veel meer aandacht besteed moet worden aan de niveauverschillen en gedifferentieerd werken. Ze weten nu veel beter hoe groot de

achterstanden zijn en hoe groot de verschillen tussen kinderen zijn. Voorheen was dat allemaal niet helder (onderzoeker 2).

Niet enkel de toetsen maar ook 'het learner report' is volgens de verantwoordelijke van het onderzoek op school een belangrijke opbrengst van het onderzoek.

Ik vind het learner report als een belangrijke opbrengst van het onderzoek. Ik vind dat we daar hele waardevolle dingen uit hebben kunnen halen en nog doen. Echt opmerkingen van leerlingen en ouders die soms heel verrassend zijn, waarvan docenten zeggen: dat schrijven onze leerlingen toch niet? Maar ze schrijven het dus wel. Die hebben soms echt een verfrissende blik op een aantal dingen. ... en daar gaan we ook zeker mee door (verantwoordelijke onderzoek).

Alle actoren zijn het erover eens dat er veel opbrengsten zijn voor de docenten maar dat de onderzoekende houding meer gestimuleerd kon worden. Dit bleek gedurende de Expeditie een blijvend aandachtspunt voor de onderzoekers (activiteitenplan 2008-2010).

De onderzoekende, reflectieve houding zie je slechts bij een beperkt aantal docenten ontwikkelen, en daar hadden we hier meer uit kunnen halen denk ik. Dit was steeds één van de aandachtspunten (projectleider).

Het was de bedoeling dat we veel met de docenten zelf zouden doen maar omdat de school daar de mensen niet voor had, hebben de onderzoekers dat moeten bijstellen. Alleen bij de contactpersoon van het onderzoek is dat wel gebeurd (onderzoekers).

3.8 Kennis delen en kennisverspreiding

In de loop van het tweede Expeditiejaar bleek uit onderzoeksresultaten dat de informatievoorziening over en het betrekken van mensen bij de Expeditie beter kon (Brochure Kleurrijk en kansrijk, 2009). Het draagvlak zat lange tijd bij een beperkt aantal mensen. De ontwikkelingen voor Expeditie durven delen doen gebeurden door een select aantal betrokkenen en dit was een bewuste keuze van de schoolleider.

We hebben echt op een eiland gezeten. Dat is ook bewust geweest voor een deel. Ik heb het er ook helemaal zelf geen problemen mee gehad omdat ik vind dat je eerst iets moet uitbroeden. Het moet zo ver zijn dat het verkoopbaar is (betrokken docent).

Volgens de onderzoekers hadden de niet-betrokken docenten in de school, binnen het vmbo-team, lange tijd geen idee van wat de Expeditie inhield. Zo getuigt één van de niet-betrokken docenten:

Ik heb ontzettend veel waardering voor mijn collega's die in de werkgroep van Expeditie ddd zitten en dat ook proberen op hun manier te verspreiden maar het kon wat meer. Ik denk dat collega's die in het project zitten een belangrijke rol kunnen vervullen naar andere collega's toe en dat dit te weinig gebeurt (niet-betrokken docent).

Uit de evaluaties van de onderzoekers werd duidelijk dat er hierover binnen de school meer moest gecommuniceerd worden, dat docenten meer moesten vertellen aan elkaar en laten zien wat ze deden, ... Bij sommige docenten die niet betrokken werden, ontstond namelijk een 'wij-zij gevoel' en een 'gevoel dat men er niet bij hoorde'.

Dit was vooral belangrijk omdat er een gevaar bestond dat er een klein groepje in de school was dat extra geld kreeg en allemaal leuke dingen deed en de rest die keek er zo een beetje naar als hoorde men daar niet bij en wat gebeurt daar allemaal. Er waren blijkbaar al eilanden in de school en daardoor werd dit alleen nog maar versterkt. Docenten die niet met de Expeditie bezig zijn, voelden zich dan een beetje achtergesteld (onderzoeker 2).

In de loop van het tweede Expeditiejaar werd gewerkt aan het verspreiden van de Expeditie binnen het team (voortgangsgesprek Expeditie ddd, 15 april 2009). Om meer mensen te betrekken in de

school organiseerde de school vanaf dan verschillende activiteiten. De school zette bijvoorbeeld in op het verbreden van de studiebijeenkomsten van de projectgroep naar alle docenten door deze te laten aansluiten bij algemene studiedagen op school. Op team- en themaoverleggen op school wou men niet alleen informeren over de Expeditie maar ook de deelnemers consulteren over vervolgcities.

Daarnaast werd extra aandacht besteed aan het informeren en consulteren van docenten via het vmbo-bulletin en bijeenkomsten en er werd kennis gedeeld via het professionaliseren van docenten door middel van diverse trainingen (bijvoorbeeld over presentatievaardigheden, gebruik van smartbord, ...) en via films (Het geheim van Nieuw Zuid en Droom van je leven).

Zo werden ook de successen van de Expeditie onder de aandacht gebracht. Leerlingen presenteerden bijvoorbeeld zelf hun portfolio die goed liet zien hoe het werken met een dergelijk portfolio heeft vorm gekregen. In plaats van enkel de projectgroep werden alle docenten uitgenodigd op de besprekingen van de onderzoeksresultaten. Het 'eilandgevoel' verminderde ook naarmate er meer aandacht aan de communicatie besteed werd en er meer nieuwe mensen kwamen.

Het gevoel dat Expeditie durven delen doen een eilandje is, heeft tot vorig jaar geleefd maar nu is het heel wat minder. Vooral bij de oudere docenten merkte je dat de Expeditie ver van hun bed was en de kunst is om ook deze mensen mee te krijgen door de successen te delen (niet-betrokken docent).

De school besteedde ook in het laatste Expeditiejaar extra aandacht aan het delen van kennis en ervaringen. Uitgangspunt was dat duurzame verankeringen van de resultaten en werkwijzen van de innovaties gebaat waren bij een intensieve vorm van delen van kennis en ervaringen aangezien de ambitie van de school was dat de opbrengsten van de Expeditie schoolbreed bekend werden en er ook schoolbreed met de opbrengsten werd gewerkt.

In Nieuw Zuid bleek het echter niet altijd makkelijk om bepaalde docenten voor de Expeditie te enthousiasmeren. Zo getuigt een docent die niet betrokken was bij Expeditie:

Ik denk dat de school, of de mensen die er mee bezig zijn, heel erg hun best doen om het verhaal voor het voetlicht te krijgen. Maar ik vind dat er een groep collega's is die ergens heeft besloten, dit vind ik niets, het is allemaal nieuwigheid, ik vind het niets. Ik wil er ook niets mee te maken hebben. Ja, je kan er een polonaise voor organiseren. Je kunt een durven-denken-delen-doen feestje voor gaan organiseren. Maar ik weet niet of die er nog allemaal ooit enthousiast voor gaan worden (niet-betrokken docente).

Extern heeft de school Nieuw Zuid kennis en ervaringen verspreid via verschillende kanalen. Er werden informatiebijeenkomsten voor externen georganiseerd (bijvoorbeeld voor leden van de Tweede Kamer), activiteiten met basisscholen, er werden brochures verspreid over 'mediaklas' en 'masterklas', Er verschenen artikelen (bijvoorbeeld over de professionalisering van docenten) in onderwijskundige tijdschriften zoals ROM en het maandblad Stichting BOOR. Ervaringen werden verspreid via het organiseren van ouderavonden en op de vernieuwde website van Nieuw Zuid. De DVD-film 'Droom van je leven' werd eveneens ingezet als PR-materiaal voor derden.

Nieuw Zuid werkte samen met betrokken en niet-betrokken Expeditiescholen. Nieuw-Zuid werd af en toe benaderd door andere Expeditiescholen en werkte samen met andere Expeditiescholen over de leerlingportfolio's. De school gaf ook informatie op een inspiratieavond in andere scholen.

3.9 Rol van de landelijke projectorganisatie

Alle bevroegde actoren zijn het erover eens dat de samenwerking tussen Nieuw Zuid en de landelijke projectorganisatie goed verliep.

De gesprekken zijn goed, er wordt meegedacht vanuit de VO-raad naar de school, ook in de richting van activiteiten hier binnen de school, hoe je dingen kunt verankeren, dat soort dingen (projectleider).

De bijeenkomsten voor de Expeditie scholen die door de VO-raad georganiseerd werden, werden positief geëvalueerd.

De terugkoppeling daarvan is redelijk positief. In de zin van: informatief, interessante andere voorbeelden, ... (projectleider).

Nieuw Zuid ervoer het als een groot voordeel dat de VO-raad de school dwingt om alle zaken goed op papier te zetten en in orde te maken.

Wat je met een subsidie ook hebt is de verantwoording die je moet afleggen. Dat is pittig, maar dat is ook wel een kans want omdat je die verantwoording moet afleggen heb je zelf ook wel die zaken heel scherp op een rijtje. Er is wel een verplichting maar je hebt je zaken ook wel goed op orde en dat is ook belangrijk. Je moet, dus dan doe je het ook, dus dat is dan de stok achter de deur. Die stok is voor een organisatie soms ook goed (schoolleider).

Voor de school Nieuw Zuid kon er volgens de onderzoekers meer aandacht geweest zijn vanuit de VO-Raad specifiek gericht op de uitbouw van een projectstructuur. Het vmbo-team van de school had immers weinig ervaring met innoveren, projectmatig werken en onderzoek. Volgens de onderzoekers kon de VO-raad de school van meer begeleiding voorzien *in het schrijven van een goed projectplan en van een goed tijdspad* (wat moet de school doen en wie gaat wat doen?).

En op het moment dat er een groot project gaat lopen op een school dan vind ik dat de VO-raad goed moet kijken of ze daar op school voldoende menskracht en kennis voor in huis hebben, om dat goed te doen. En als dat niet zo is dan moet je daar een oplossing voor bedenken. Dan moet je de school daarin ondersteunen. En daar had deze school zeker wel behoefte aan (onderzoeker 2).

Ook de school gaf aan dat ze op bijeenkomsten voor Expeditie scholen graag wat meer hadden geleerd over projectmatig werken. Zo getuigt de projectleider:

Ik zie in bijeenkomsten weinig dingen over het proces van onderwijsvernieuwing: wat doet dat met een school en wat kun je daar van elkaar leren. Dan wel ook een aantal zaken op het gebied van projectmatig werken met elkaar of communicatie, interactie met ouders, leerlingen etcetera. Dus niet zozeer inhoud van de Expeditie centraal stellen maar alles wat daar omheen zit (projectleider).

De onderzoekers vinden het een gemiste kans dat er vanuit de VO-raad geen initiatieven zijn genomen om over de projecten heen overkoepelende systematische gegevens te verzamelen.

Alle onderzoekers konden in hun vragenlijst bijvoorbeeld allemaal een aantal items hetzelfde opnemen zodat je dat over alle scholen dan hebt. Maar dat is niet gebeurd omdat men toch koos voor: 'iedereen doet z'n eigen ding'. Daar hebben we het ook wel over gehad, maar dat is niet opgepakt en dus ook niet gebeurd (onderzoeker 2).

3.10 Conclusie

Samenvattend kunnen we stellen dat de school tevreden is over de opbrengsten van de innovatie van de Expeditie. Het uitbouwen van de mediaklas, de masterklas en de mediatuin, het ontwikkelen en schoolbreed invoeren van een portfoliomap zijn volgens alle actoren waardevolle opbrengsten. Een strikte projectplanning en personeelwissels van afdelingsleiders en docenten vormde af en toe een probleem. Aan het informeren van niet-betrokken docenten mocht in de school meer aandacht besteed worden. Hierdoor was er immers in de loop van het Expeditietraject een soort van eilandgevoel ontstaan.

Het samenwerkingsproces tussen de onderzoekers en de school is heel goed verlopen. Over de resultaten van het onderzoek is ook iedereen tevreden, zowel de onderzoekers als de school. De onderzoeksresultaten hadden een grote gebruikswaarde en betekenden een grote meerwaarde voor de school.

Het onderzoek kon niet voldoende bijdragen tot het stimuleren van een onderzoekende houding bij alle docenten maar het onderzoek van de Expeditie werkte als een 'eyeopener' in de school en een deel van het onderzoek zal binnen de school na het Expeditieproject gecontinueerd worden.

4 Portret Montaigne Lyceum

4.1 Context

Dit derde portret beschrijft het Expeditieproject van het Montaigne Lyceum te Den Haag. Deze school werd gesticht in 2001 en inspireerde zijn onderwijsconcept op het gedachtegoed van de Franse filosoof Michel de Montaigne. 'Leren van jezelf, leren met elkaar en leren in de wereld' staat centraal in de school. De school bestaat uit ongeveer 700 leerlingen en 70 docenten.

Het onderwijsconcept werd omgezet en vertaald in wat de school omschrijft als de "Tien Geboden" van Montaigne waarbij een aantal onderwijskundige principes centraal staan zoals leerlinggerichtheid, zelfstandigheid van leerlingen, differentiatie, samenwerken en leerstofgebieden waarin kennis uit verschillende vakken wordt verbonden.

De bestaande onderwijsmethodes dragen volgens het Montaigne Lyceum echter te weinig dit gedachtegoed in zich. Daarom doet de school zelf aan onderwijsontwikkeling: docenten gebruiken zo veel mogelijk door henzelf ontwikkeld onderwijsmateriaal om op die manier hun eigen creativiteit aan te spreken en het onderwijs meer te inspireren.

In het Montaigne Lyceum werkt men in een teamstructuur. Docenten zijn georganiseerd in zeven teams en elk team is verantwoordelijk voor het onderwijs aan een groep van 80 tot 100 leerlingen. De docenten van elk team werken en professionaliseren samen en ook onderwijsontwikkeling vindt plaats binnen deze teams.

4.2 De innovatie en het onderzoek in het Montaigne Lyceum

Innovatie

Het innovatieproject *van Expeditie durven delen doen* in het Montaigne Lyceum heet 'Kwaliteit voor onderwijs: Ontwikkelen doe je zelf'. Het Montaigne Lyceum innoveert binnen het thema 'Onderwijs is populair: personeel is trots'.

De innovatie van het Expeditieproject is erop gericht om alle docenten de kans te geven om bij te dragen aan de ontwikkeling van onderwijsmateriaal. Door het beroep van leraar via deze manier veelzijdiger te maken, wil het Montaigne Lyceum actief werken aan trots personeel en inspirerend onderwijs. De school vindt dat bestaande onderwijsmethodes ontoereikend zijn voor competentiegericht onderwijs en wil daarom zelf werken aan materiaalontwikkeling.

Voordat *Expeditie durven delen doen* startte waren al een aantal innovaties gerealiseerd om de materiaalontwikkeling uit te bouwen. Er werd een onderwijsatelier ingericht dat bestond uit zeven aangestelde onderwijsarchitecten. Het lesmateriaal ontwikkelen gebeurt in zeven teams en per team was een onderwijsarchitect aangesteld met als taak het ontwikkelwerk in het team te stimuleren en te coördineren. Alle onderwijsarchitecten volgden een speciale opleiding in materiaalontwikkeling. De onderwijsarchitecten zijn de spil in de Expeditie en hebben een voortrekkersrol in het hele proces.

Bij de start van het Expeditietraject was niet duidelijk welke producten de school zou ontwikkelen. De bedoeling was producten te creëren die het ontwikkelen van schoolmaterialen ondersteunen. Tijdens het eerste Expeditiejaar werd beslist een metadateringssysteem te ontwikkelen om op die manier de uitwisseling van lesmaterialen te bevorderen. Dit is een systeem waarmee docenten het lesmateriaal en hun kennis digitaal beschikbaar stellen aan collega's. Het onderwijsatelier stelde bijvoorbeeld de Montaigne Ontwikkelgids samen, een handleiding om onderwijsmateriaal te ontwikkelen volgens het eigen format van de school.

De school werkte voor *Expeditie durven delen doen* al samen met een aantal partners. Zo schakelde de school voor de ontwikkeling van het onderwijsatelier de hulp in van een extern onderwijsadviesbureau. Samen met dit bureau – dat onder meer zorgde voor de onderwijskundige ondersteuning - ontwikkelde de school tijdens het eerste Expeditiejaar materiaal dat richting en houvast moet geven bij het ontwikkelen van onderwijs. Daarnaast werkte men samen met een instelling die zorgde voor de uitbouw van een digitaal systeem van de kwaliteitszorg op school, het onderzoeksinstituut voor het onderzoeksgedeelte van de Expeditie en een vierde instituut dat zorgde voor de bouw van de site voor het metadateringssysteem.

Onderzoek

Voor *Expeditie durven delen doen* startte, had het Montaigne Lyceum ook al enige ervaring met onderzoekers op school. Zo voerden bijvoorbeeld onderzoekers van het SLO en het SCO-Kohnstamm Instituut al enkele onderzoeksprojecten uit in de school.

Het onderzoek in het Montaigne Lyceum was erop gericht een balans te vinden tussen onderwijsontwikkeling en werkbeleving van docenten door een manier (of systematiek) van onderwijsontwikkeling te vinden die rekening houdt met de professionaliteit van de docenten, de kwaliteit van het onderwijs en de visie van de school (Lockhorst & Achterberg, 2010).

De achterliggende vraag bij dit onderzoeksdoel was of er een balans kon worden gevonden tussen de ontwikkeling van onderwijsmateriaal in teams en de werkbeleving van docenten in relatie tot de ontwikkeling van onderwijsmateriaal. Met '*ontwikkeling van onderwijsmateriaal*' werd in het onderzoek 'het ontwerpen, produceren en implementeren van lesmaterialen' bedoeld. De ontwikkeling van onderwijsmateriaal kent vele aspecten zoals het zelf ontwerpen, het didactisch en pedagogisch vormgeven, en het met leerlingen samenwerken (Lockhorst e.a., 2007).

De werkbeleving van docenten werd in het onderzoek beschouwd als de mate waarin docenten ervaren dat hun behoeften worden vervuld door de uitvoering van deze werkzaamheden. Het onderzoek was erop gericht de ontwikkeling van deze systematiek, het gebruik en de effecten van het gebruiken van de systematiek op de werkbeleving van de docenten na te gaan. Omwille van het praktijkgerichte karakter van het onderzoek en de nauwe relatie tussen de beoogde ontwikkeling van de school en het onderzoek werd gekozen voor ontwerpgericht onderzoek. Dit soort onderzoek wordt gekenmerkt door iteraties van ontwerp, invoering, evaluatie en herontwerp, waarbij de onderzoeksuitvoering tot stand komt in nauw overleg tussen onderzoekers en docenten. Zowel het proces als het product (de werkbeleving) werden bestudeerd en er werden drie rondes van effectmeting gehouden met betrekking tot de onderwijsontwikkeling.

Het eerste ontwerp van onderwijsontwikkeling dat werd bestudeerd was de ontwikkelde systematiek van de onderwijsarchitecten en, de onderwijsontwikkeling in de teams en de samenwerking in en tussen de teams. In het tweede jaar werd de perceptie van de docenten op de onderwijsontwikkeling verder gevolgd en in het derde en laatste jaar van de Expeditie werd met een vragenlijst opnieuw de percepties gemeten van de docenten met betrekking tot de onderwijsontwikkeling. Daarnaast werd een pilot opgevolgd waarin het Onderwijsatelier een nieuwe rol en vorm had gekregen. Doordat er verschillende rondes van ontwikkeling en effectmeting werden gepland, leverde elke ronde aanwijzingen op voor de volgende ronde. Er werd gewerkt met kwalitatieve en kwantitatieve

onderzoeksmethoden. Om een duidelijk beeld te schetsen van het onderzoek, delen we het in volgens de drie jaren.

Onderzoeksjaar 1

In het eerste jaar is een inventarisatiemeting uitgevoerd van de onderwijsontwikkeling op de school van dat moment. Dit gebeurde door documentenanalyse en door het afnemen van interviews bij de docenten en de schoolleiding. Er werd gepeild naar de huidige ontwikkelde ontwikkelsystematiek van de onderwijsarchitecten van de school. Door het uitvoeren van deze nulmeting konden onderzoekers een mogelijke disbalans beschrijven en waar mogelijk aanknopingspunten en ideeën formuleren voor de school voor het verder aan de slag gaan met het systematisch ontwerpen.

Onderzoeksvragen die in deze fase centraal stonden waren: 1. 'Hoe werd voor de start van het werken met een systematiek voor onderwijsontwikkeling, onderwijs ontwikkeld door de docenten?'; 2. 'Wat vinden docenten van deze taak in termen van werkbeleving?' en 3. 'Welke factoren uit de context spelen een rol bij de ontwikkeling van onderwijsmateriaal'?

Dit eerste deel van het onderzoek leidde tot een reeks aanbevelingen met betrekking tot de communicatie binnen school, het tempo van de innovatie, de rol van het OnderwijsAtelier, de inwerking van nieuwe docenten, de professionalisering van de docenten, de samenwerking in en tussen teams van docenten, en de rol van de leerlingen in de onderwijsontwikkeling.

Onderzoeksjaar 2

Tijdens het tweede Expeditiejaar werkte de school aan het ontwerpen van een ontwikkelsystematiek voor de ontwikkeling van thematisch onderwijsmateriaal. Tot deze ontwikkelsystematiek behoorden producten die ontwikkeld waren voor de onderwijsontwikkeling, zoals het metadateringssysteem en het OnderwijsAtelier. In het onderzoek stonden volgende vragen centraal: 1. hoe functioneert het ontwerp van ontwikkeling van onderwijsmateriaal 2. wat is de werkbeleving van docenten in relatie tot onderwijsontwikkeling na implementatie van het ontwerp 3. Op welke wijze beïnvloedt de context van de school het proces van onderwijsontwikkeling tijdens implementatie en uitvoer van het ontwerp (met specifieke aandacht voor de schoolorganisatie en de groei in aantal docenten en leerlingen) 4. Welke relatie (werkzame bestanddelen) bestaat er tussen de gevonden effecten en ontwerp (functioneren van teams, ontwikkelsystematiek, ontwikkelcompetentie van docenten) rekening houdend met de context?

Aan de hand van gesprekken in de projectgroep en documentenanalyse werd het ontwerp en de ontwikkeling van onderwijsmateriaal beschreven. Evaluatiegegevens van het functioneren van de ontwikkelsystematiek werden verzameld aan de hand van interviews met docenten, teamleiders, schoolleiding en onderwijsarchitecten. In het tweede jaar werd tevens een vragenlijst afgenomen onder alle docenten naar onderwijsontwikkeling.

Voor het meten van de werkbeleving werd gebruik gemaakt van de Utrechtse Bevlogenheids Schaal (UBES) van Schaufeli & Bakker (2004). De vragenlijst werd online afgenomen bij alle betrokken docenten in de school.

Onderzoeksjaar 3

De uitkomsten van het onderzoek van het tweede jaar leidden tot de keuze om in het derde Expeditiejaar het onderzoek te richten op een andere rol van het OnderwijsAtelier en de visieontwikkeling in de school. Ondanks dat het OnderwijsAtelier een groot aantal producten had ontwikkeld en in school had uitgezet, bleek dat het OnderwijsAtelier redelijk onzichtbaar was bij de docenten. De onderwijsarchitecten vulden de eigen rol op een beheersmatige wijze in en de implementatie van de producten die het OnderwijsAtelier had ontwikkeld, lukte niet (Lockhorst & Achterberg, 2010). Het OnderwijsAtelier kreeg in het derde schooljaar dan ook

een andere rol, samengevat als: "The Flying Doctors" en er werd overgegaan van een aanbodgestuurde naar een vraaggestuurde werkwijze. Vanaf toen konden individuele docenten of teams van docenten hun 'hulpvraag' indienen bij het OnderwijsAtelier. Er werd een traject gestart als pilot op basis van een hulpvraag vanuit het team. Deze pilot vormde het onderwerp van een deelonderzoek naar de nieuwe rol van het OnderwijsAtelier. De centrale onderzoeksvraag hierbij luidde: *Sluit de nieuwe vorm en werkwijze van het OnderwijsAtelier beter aan bij de behoefte van docenten en teams?* Dit onderzoek van de pilot leidde tot een werkprotocol voor het OnderwijsAtelier, functionerend als 'Flying Doctors' in de school.

Aan het einde van de pilot werden bij de docenten interviews afgenomen om hun percepties te bevragen over de onderwijsontwikkeling en de rol van het OnderwijsAtelier. Docenten hielden ook een logboek van hun ervaringen bij. De docenten en onderwijsarchitecten van het OnderwijsAtelier en de teamleider werden aan het begin en aan het einde van de onderzoeksperiode bevragd over hun verwachtingen en perceptie over de samenwerking en de onderzoekers observeerden bijeenkomsten van het Onderwijsatelier en de samenwerking (Lockhorst & Achterberg, 2010).

De uitkomsten van het onderzoek van jaar twee leidden daarnaast ook tot de keuze om in het derde Expeditiejaar het onderzoek te richten op de visieontwikkeling in de school. Na acht jaar concrete innovatie had de school behoefte om te overdenken welke ontwikkelingen mogelijk en nodig zijn om de eigen onderwijsvisie aan te scherpen (Lockhorst & Achterberg, 2010). Deze fase van visieontwikkeling werd gekoppeld aan onderzoek waarbij de onderzoeksvraag centraal stond wat het effect hiervan is op de werkbeleving van docenten.

Hierbij stonden de volgende deelvragen centraal: 1. 'Hoe kan de visieontwikkeling gedurende het schooljaar 2009-2010 worden gekenmerkt?' ; 2. 'Welke doelen en activiteiten staat de schoolleiding voor, voert men uit en heeft men in de planning voor na 2010?' 3. 'Wat zijn de verwachtingen ten aanzien van de nieuwe visie en de uitwerking op de docentaak en het welbevinden van de docenten?' 4. 'Voelen docenten zich betrokken bij de nieuwe visie en bij de visieontwikkeling?' en 5. 'Hoe evalueren docenten het proces van visieontwikkeling in school'?

Om deze vragen te beantwoorden, werd aan het einde van het derde jaar bij alle docenten een online vragenlijst afgenomen en zijn aan het begin en aan het einde van de onderzoeksperiode interviews afgenomen met de schoolleiding.

Het onderzoeksgedeelte van de Expeditie op het Montaigne Lyceum werd versterkt door een promotieonderzoek dat uitgevoerd werd door hetzelfde onderzoeksinstituut. Dit promotie-onderzoek richtte zich op de samenwerking binnen en tussen de docententeams, en op de mogelijkheden om de effectiviteit te vergroten door middel van ICT-toepassingen. Door deze koppeling werd het mogelijk extra tijd te investeren in het Expeditie-onderzoek. Door de samenwerking kon ook de kennis die het promotieproject opleverde gebruikt worden binnen het Expeditieonderzoek en konden instrumenten uit het promotieonderzoek gebruikt worden. De inzet vanuit het promotieproject was additioneel op de begrote inzet van het onderzoeksinstituut.

Enkele practici van het Montaigne Lyceum werden betrokken bij het onderzoek om onderzoekservaringen op te doen. Zo was er bijvoorbeeld samenwerking tussen de kwaliteitszorgmanager en de onderzoekers. De kwaliteitszorgmanager staat in voor personeelszorg en meer specifiek voor de werkbeleving van het personeel. Zij kon kennis en ervaring opdoen door mee te werken aan het effectonderzoek en kon de kwaliteitszorg op school verder vormgeven door gebruik te maken van de ontwikkelde meetinstrumenten.

Daarnaast is door een docent onderzoeker onderzoek uitgevoerd in samenwerking met leerlingen van de leerdomeinraden. Zij ontwikkelden samen een instrument voor de evaluatie van het

onderwijsmateriaal. De docenten volgden allen een workshop onderzoek tijdens het eerste jaar maar verder werd in het Montaigne Lyceum niet specifiek ingezet op het opleiden van docenten als docentonderzoekers.

Tot slot zijn de schoolleider en de docenten die deel uitmaken van de projectgroep betrokken bij de opzet, uitvoering en resultaten van het onderzoek. Er gebeurde daarnaast schoolbrede terugkoppeling waardoor alle docenten betrokken werden bij (de resultaten van) het onderzoek.

Er werd door de onderzoekers veel aandacht besteed aan het terugkoppelen van de onderzoeksresultaten. Tussentijdse resultaten werden ingezet om de ontwerpen bij te stellen. Zo kon er op basis van het onderzoek een continue koppeling plaatsvinden tussen onderzoek en advies. De feedback vanuit de onderzoekers werd niet enkel gericht op het aanpassen van de ontwerpen voor volgende rondes in het onderzoek, maar ook op de inbedding van de innovatie in de school.

4.3 De Expeditie in het Montaigne Lyceum in beeld

Aanleiding en motieven deelname Expeditie durven delen doen

De schoolleider nam het initiatief om het subsidiedossier voor Expeditie durven delen doen in te dienen.

Doordat de school grotendeels het onderwijs zelf ontwikkelt, ervaren sommige docenten een grotere werkdruk. Dit heeft de keuze beïnvloed om de Expeditie in te zetten voor het ontwikkelen van instrumenten om onderwijsontwikkeling te ondersteunen.

Werkdrukverlichting is een belangrijke reden geweest om in te zetten op de Expeditie. Dat is het belangrijkste om mensen handvatten te geven om op een gestructureerde wijze onderwijs te ontwikkelen zonder dat je het gevoel hebt dat dit je een hele week kost of dat het je elke avond thuiswerken kost. Dat is eigenlijk de insteek geweest (betrokken docent).

De subsidiemiddelen van *Expeditie durven delen doen* boden volgens de huidige schoolleider de school een extra impuls om het ontwikkelingsproces te versnellen. Dit werd bevestigd door een docent.

Eigenlijk was de Expeditie voor ons een extra stimulans om dat wat we aan het doen waren en van plan waren, om dat uit te bouwen (betrokken docent).

Projectorganisatie en onderzoekers in de school

De kern van het Expeditieteam bestaat uit een projectgroep, het onderwijsatelier en de kwaliteitszorgcoördinator. De projectgroep kwam regelmatig bijeen en bestaat uit de projectleider, een coördinator van het onderwijsatelier en twee onderwijsarchitecten en beide onderzoekers.

Het onderwijsatelier bestaat uit zeven onderwijsarchitecten, één voor elk onderwijsteam. Zij zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling van het nieuw onderwijsmateriaal.

Bij de start van Expeditie durven delen doen was de schoolleider aangesteld als projectleider. Door privé-omstandigheden verliet de schoolleider de school bij aanvang van het tweede Expeditiejaar. Hij werd vervangen door een nieuwe projectleider die eveneens de schoolleider verving. Het onderzoeksteam bestond uit een senior onderzoeker, een trainer-adviseur-onderzoeker en een onderzoeker die een promotie-onderzoek uitvoert.

Verloop van de Expeditie

Algemeen

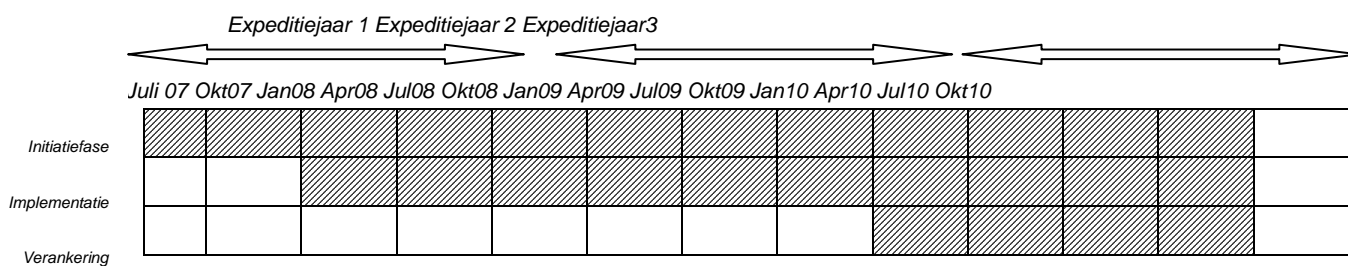
Het algemeen verloop van de Expeditie werd door een aantal contextfactoren beïnvloed. Tijdens het eerste Expeditiejaar waren er een aantal moeilijkheden in de school. Er was een hoge werkdruk bij de docenten en docenten knapten af, het leerlingenaantal liep terug, er waren problemen met leerlingen in de buurt,... (voortgangsgesprekken 15 en 16 mei 2008).

De school heeft het een tijdje zonder schoolleider moeten doen. Dat bracht plots veranderingen in de structuur van de projectgroep met zich mee en heeft ervoor gezorgd dat het project enige vertraging opliep, zowel inzake onderzoek als innovatie. Toen er een nieuwe projectleider werd aangesteld, kon opnieuw meer structuur geboden worden aan docenten en konden er duidelijke afspraken gemaakt worden.

Innovatie

De innovatie vormt een integraal onderdeel van de schoolontwikkeling in het Montaigne Lyceum.

De bevroegde actoren duidden het begin en het einde van het verloop van de verschillende fases van het innovatieproces aan op de tijdslijn, namelijk de initiatiefase, de implementatiefase en de verankering..



Figuur V.6. Overzicht verloop innovatieproces Montaigne Lyceum

De *initiatiefase* ging al van start voor het eigenlijke projectplan werd geschreven. De school werkte al aan verschillende onderwijsinnovaties en had al onderwijsarchitecten aangesteld. Door Expeditie durven delen doen kon de school deze processen verder uitbouwen. De betrokkenen vermeldden dat de initiatiefase drie jaar doorliep aangezien er tijdens het Expeditieproject continu aan productontwikkeling werd gedaan.

De *implementatiefase* startte bij de oprichting van het onderwijsatelier en liep door tijdens de volgende twee Expeditiejaren. Tijdens het derde Expeditiejaar vestigde de school de aandacht op het *verankeren* of duurzaam maken van de innovaties. Wel vonden de bevroegde actoren dat er te weinig tijd werd besteed aan het borgen en delen van de ontwikkelingen, ondanks het gegeven dat er veel aan materiaalontwikkeling werd gedaan.

Er is hier en daar wat verankerd, maar dat moet eigenlijk nog echt goed gaan lopen (onderzoeker).

De Expeditie is niet te kort, ik denk dat men te veel teruggekeken heeft naar het maken van producten, maar te weinig heeft gekeken naar de invoeringsprocessen die erbij horen (schoolleider).

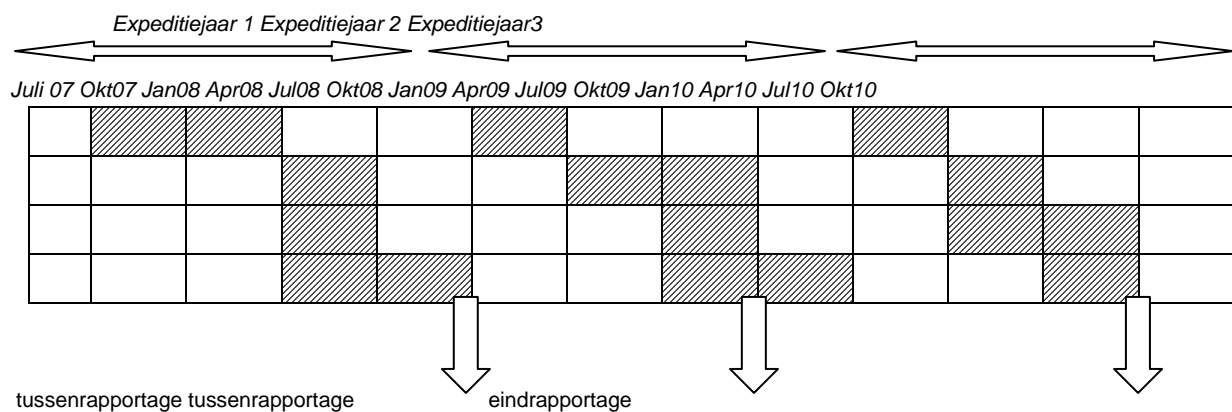
Dat er te weinig lesmateriaal werd gedeeld bracht met zich mee dat er veel van de nieuwe ontwikkelingen niet werden gebruikt op school tijdens het Expeditieproces. Uit het onderzoek bleek

dat er slechts weinig waardering bestond voor het nieuw ontwikkelde materiaal van de docenten, bijvoorbeeld voor het metadateringssysteem.

De implementatiefase is eigenlijk zo gehaast gelopen dat er helemaal geen tijd was om te verankeren. Dus nu doen we eigenlijk een stapje terug en gaan we weer rustig werken en meer aandacht steken in de dingen die ontworpen zijn en dan zullen ze vanzelf meer in de verankering gaan zitten (betrokken docent).

Onderzoek

Het onderzoeksproces kende een cyclisch verloop. De bevroegde onderzoekers duiden het begin en einde van de verschillende fases van het onderzoeksproces aan op een tijdslijn, namelijk de onderzoeksopzet, de dataverzameling, de analyse van de resultaten en het verspreiden van de resultaten. Het schema illustreert het cyclische verloop van het onderzoek.



Figuur V.7. Overzicht verloop onderzoeksproces Montaigne Lyceum

Ieder Expeditiejaar kreeg vorm rond de cyclus van onderzoeksopzet, dataverzameling, analyse en terugkoppeling, waardoor de onderzoekscyclus drie keer werd doorlopen. Het onderzoeksproces wordt omschreven als cyclisch-incrementeel. Dit betekent dat het proces niet enkel een pure herhaling omvat maar dat er steeds kennis werd meegenomen, verkregen uit een vorige onderzoekscyclus. Tijdens het eerste jaar nam de *onderzoeksopzet* de meeste tijd in beslag. Het opstellen en het afstemmen van de onderzoeksvragen tussen de onderzoekers en de school kostte heel wat tijd. De onderzoeksvragen werden tijdens het eerste Expeditiejaar ook verfijnd en - zoals reeds eerder vermeld - werd het oorspronkelijk onderzoeksplan gewijzigd. De onderzoekers kozen ervoor in de probleefase uitgebreider te meten dan aanvankelijk gepland en op basis van de resultaten van het onderzoek werd het onderzoeksopzet telkens bijgesteld.

Tijdens de drie Expeditiejaren werd door de onderzoekers veel aandacht besteed aan het terugkoppelen van de onderzoeksresultaten naar de school. Tussentijdse resultaten werden namelijk ingezet om het ontwerpen van nieuwe onderwijsmaterialen telkens bij te stellen en om het doel en het verloop van de innovatie in de schoolcontext te evalueren en te kijken naar het schoolbeleid. Dit laatste werd vooral samen met de schoolleiding gedaan. Terugkoppeling werd structureel ingebouwd na elke ronde in het ontwerponderzoek, maar kon ook tussentijds plaatsvinden op vraag van de school. Het terugkoppelen van onderzoeksresultaten kreeg hoofdzakelijk vorm tijdens groepsbijeenkomsten met docenten. Zo gebeurde de verspreiding van de resultaten van de probleemanalyse bijvoorbeeld op een onderwijsdag voor docenten. Er werden ook werkbijeenkomsten georganiseerd waarbij met docenten actief werd gewerkt aan het aanpassen van de ontwerpen op

basis van de onderzoeksresultaten. Tot slot hielden de onderzoekers ook advies- of reflectiegesprekken met de schoolleiding.

4.4 Innovatiecondities

In het Montaigne Lyceum is de motivatie van de docenten heel hoog. Volgens de onderzoekers is bij alle betrokkenen in de school een bereidheid aanwezig om te willen leren. Op basis van de resultaten wou de school steeds de situatie herbekijken en aanpassen. Volgens de onderzoekers was deze bereidheid zeer kenmerkend voor de school,

De werkbevoegdheid in het Montaigne Lyceum is heel hoog en men is heel bereid om voor school dingen te doen (schoolleider)

Wat ik vooral in de school heb gezien.. het zijn ontzettend harde werkers, ze zijn ontzettend enthousiast en ze willen er ontzettend graag voor gaan (onderzoeker).

Tijdens de drie Expeditie jaren waren er enkele veranderingen inzake sturing en leiderschap van zowel het project, als van de school als organisatie. De school heeft het tijdens het tweede Expeditiejaar met een plaatsvervangend projectleider en schoolleider moeten doen. De huidige schoolleider werd aangesteld aan het begin van het derde Expeditiejaar. Deze wissels hadden gevolgen voor de structuur van de projectgroep en zorgden ervoor dat het globale projectproces enige vertraging opliep omdat er andere prioriteiten gesteld moesten worden.

Wij hebben last gehad van de afwezigheid van een leider en wat je dan heel erg merkt is dat de Expeditie niet meer het belangrijkste is op school (projectleider).

Dus dan verandert er al iets in de structuur van je stuurgroep want diegene die dat ging opvangen moest ook heel veel andere zaken opvangen. Dus daar zit je in een dipje, dat is wel heel erg moeilijk om dat allemaal goed te doen verlopen want je hebt niet één iemand die daar heel erg voor staat. Dat is wel lastig geweest, vorig jaar vooral omdat je in je tweede jaar zat en je moest toch dingen doorstarten. Aan de ene kant moest je iemand helemaal bijpraten en langs de andere kant moest je ook gewoon weer door. Dat heb ik wel als lastig ervaren. Het eerste jaar hadden we de rector, het tweede jaar hadden we hem niet. Nu hebben we weer een rector die ook wel wil dat bepaalde processen weer in gang gezet worden. Dus het is wat dat betreft, wel een zootje geweest (betrokken docent).

In het Montaigne Lyceum was het volgens bevroegde docenten dikwijls niet duidelijk wat het doel van de innovatie was.

Als je een goed onderzoek wil doen naar innovatie, dan moet je wel heel duidelijk weten wat je wil onderzoeken. En dat betekent ook dat het doel van de innovatie duidelijk moet zijn. En ik weet niet of dat altijd het geval was (betrokken docent).

Volgens de projectleider ontbrak bij aanvang een duidelijk beleidsplan voor de onderwijsontwikkelingen. De zeven teams opereerden teveel apart en er ontbrak een gemeenschappelijke visie.

Ik denk dat we echt tekort zijn geschoten door geen duidelijk plan neer te leggen voor de gehele school. Wij hebben teveel vanuit een open model gewerkt. Ieder team kreeg zijn eigen kansen en er had toch wel een sterker beleidsplan aan de grondslag mogen liggen van hoe we dit precies gaan aanpakken. Ik denk dat er teveel ruimte was voor iedereen om zijn eigen beeld te vormen en zijn eigen concept te ontwikkelen binnen de visie (projectleider).

Wat niet goed was, was dat we zeven scholen binnen één school hadden. Onze school bestaat uit zeven teams, met zeven teamleiders, en er waren hele grote verschillen en een hele grote autonomie van de verschillende teams en dat maakt natuurlijk een gezamenlijke Expeditie juist moeilijk. Er waren hele grote verschillen in onderwijsopvattingen van de teamleiders... Het woord thema had in elk team een eigen betekenis (betrokken docent.)

In het Montaigne Lyceum is er volgens de bevroegde actoren een groot draagvlak aanwezig om met vernieuwingen om te gaan, ook bij de niet-betrokken docenten.

Er is een groot draagvlak voor innovatie en verandering. Maar het is belangrijk dat mensen weten van nou, hier gaan we naar toe, en stapje voor stapje(schoolleider).

Nou, ik denk wel dat er een groot draagvlak voor innovatie is, ja. Want mijn collega's zijn allemaal, inclusief ikzelf, enthousiaste docenten, die graag in zijn om nieuwe dingen te proberen (niet betrokken docent).

Toch kreeg de school te maken met enkele moeilijkheden om het draagvlak met betrekking tot de innovaties te ontwikkelen. Het Montaigne Lyceum is een school waarvan de leerpopulatie tijdens het tweede en derde Expeditiejaar sterk groeide. Daardoor nam ook het docentenaantal voortdurend toe en kwamen er ook telkens nieuwe mensen met een verschillende achtergrond bij die niet van bij het begin waren betrokken bij de vernieuwingsplannen van de school.

De school zit gewoon in een lastige fase volgens mij, waarin je eerst de vernieuwing krijgt van: "wauw, het is allemaal leuk, we gaan er voor", en waarin je allemaal mensen krijgt, een kleine club die er voor staan. Die zijn uitgegroeid naar een grote school waar mensen in gekomen zijn die die eerste fase niet mee hebben gemaakt. En dan krijg je een soort botsing van mensen met verschillende culturen en ideeën over waar zo'n school dan heen moet (onderzoeker).

Volgens de huidige schoolleider konden docenten zich doorheen het proces onvoldoende eigenaar maken van de vernieuwingen.

De onderwijsarchitecten en de directie lopen tien stappen voor, ze maken allemaal producten en vervolgens wordt het allemaal gegeven aan docenten en zij moeten het uitvoeren. En het nadeel is ook wel geweest dat dit niet als eigenaarschap werd ervaren door de docenten. (schoolleider).

Volgens de projectleider waren de opbrengsten van de vernieuwingen door het project voor een deel van de docenten op school niet steeds voldoende zichtbaar.

Ik denk dat het draagvlak beperkt is omdat mensen niet zien wat mogelijk is door het project. Ik vind dat dit bij ons ligt, dit is meer een communicatieprobleem. Dus ik denk dat we niet genoeg voor het voetlicht hebben gebracht van wat de vruchten zijn die we allemaal hebben geplukt van het project (projectleider).

Daarnaast bleken bepaalde ontwikkelingen onvoldoende ondersteund door mensen van de projectgroep, zo illustreren de citaten van een betrokken docent en de schoolleider.

Ik denk dat er in totaal onvoldoende draagvlak is. Maar dan kom je weer op het feit van dat de onderwijsarchitecten niet allemaal de dingen ondersteunen die er ontwikkeld zijn (betrokken docent).

Wat je wel merkte, is dat in de teams eigenlijk de inzet van de onderwijsarchitecten te weinig was (schoolleider).

De onderzoekers van het Montaigne Lyceum onderstrepen het belang van leerlingenbetrokkenheid bij de innovaties.

Tot mijn verbazing is een innovatie gestart zonder leerlingen te betrekken. Hoe kunnen leerlingen dan de ontwikkelingen erkennen? Dan krijg je leerlingen die zich afvragen waarom ze dingen moeten doen? Innoveren zonder leerlingen is waanzin. Zij zijn de klant. (onderzoeker).

4.5 Onderzoek van innovatieprocessen in het Montaigne Lyceum

Alle bevroegde actoren van het Montaigne Lyceum waren overtuigd van het belang van het onderzoeken van het innovatieproces op school. Zij vonden dat het onderzoek een goede ondersteuning bood aan het innovatieproces.

De onderzoekers lieten ons zien waar we ons op moesten focussen en zo konden we zien waar we het volgende jaar meer aandacht aan moesten besteden, en waar we voor het komende jaar of de volgende keer moesten gaan uitzetten. Het is een soort gids die naast je staat en zegt waar je naartoe moet, dingen die pijnlijk zijn voor mensen, waar er nog dingen openliggen, de onzekerheden of onduidelijkheden. Ik vind het goed dat je dan weet welke richting je op moet... Ik zou ze bij wijze van spreken in mijn jaszak moeten kunnen stoppen (betrokken docent).

Volgens de onderzoekers dwong het onderzoek de school stil te staan bij de doelen van innovatie. De onderzoekers hielden de school met hun resultaten een spiegel voor, wat door de school erg werd gewaardeerd.

Als je het zonder onderzoek zou doen, dan stel je misschien niet de kritische vragen die je met een wetenschappelijk onderzoek wel doet. De onderzoekers stellen je vragen waarover je gaat nadenken en zo krijg je bepaalde tips of ideeën om aan de slag te gaan (schoolleider).

Het onderzoek leverde echter niet altijd informatie op die de school wilde horen. De onderzoekers kwamen regelmatig probleempunten op het spoor en zaken die anders liepen dan verwacht. Zo bleek bijvoorbeeld uit het onderzoek dat een aantal nieuwe ontwikkelingen, zoals het metadateringsstelsel, niet door iedereen werd gebruikt op school.

Sommige van de docenten stonden sceptisch tegenover de onderwijsvernieuwingen. Ze vroegen zich bijvoorbeeld af of het werken in een onderwijsatelier met onderwijsarchitecten wel een meerwaarde had. Indien bij het verschijnen van het rapport de onderzoeksresultaten dan ook enkele kritische kanttekeningen van de onderzoekers bevatten, bood dit voor de mensen die al eerder twijfelend tegenover de innovaties stonden, een extra handvat aan om te zeggen dat vernieuwingen niet nodig waren, aldus de schoolleider van de school.

Volgens de projectleider had de school af ten toe te lijden onder de 'verzameldruk' van de gegevens van het onderzoek. Ook volgens de onderzoekers was dit een negatief gevolg van het specifieke karakter van onderzoek op school:

We hebben op een gegeven moment gemerkt dat er wel erg veel dingen begonnen te lopen op die school, veel onderzoek. Maar dat ging heel veel via vragenlijsten, hetzij schriftelijk, hetzij mondeling met interviews. Op een gegeven moment hadden wel het idee dat we de grens hadden bereikt van wat er daar kon. Omdat mensen allemaal heel bereidwillig waren, maar ze moesten daar elke keer wel tijd voor vrij maken. Er kwam geen weerstand, maar je zag toch wel wat sleet optreden (onderzoeker).

4.6 Samenwerking tussen onderzoekers en de school

De samenwerking tussen de school en de onderzoekers verliep van bij het begin heel goed. Er was een goede verstandhouding tussen onderzoekers en de school. De onderzoekers spreken in dit verband over een 'persoonlijke klik'. Het feit dat de school kon kiezen met welke onderzoekers men zou samenwerken, heeft hier zeker toe bijgedragen. Van bij het begin was er een open discours tussen de onderzoekers en de school waardoor het mogelijk was om open gesprekken en ook moeilijke gesprekken te kunnen voeren. Er heerste een klimaat van veiligheid, vertrouwen en eerlijke communicatie. Er werden van bij het begin duidelijke afspraken gemaakt.

De schoolleider omschrijft de onderzoekers als 'critical friends' van de school. Volgens de docenten verliep de samenwerking met de onderzoekers dan weer goed omdat deze veel op school aanwezig waren. De school merkte ook dat de onderzoekers al ervaring hadden opgebouwd met dit soort onderzoek, wat de samenwerking ten goede kwam. De projectleider vond het positief dat de onderzoekers over het Montaigne Lyceum spraken als over 'hun school'.

Wat ik prettig vond aan de samenwerking is de intensiteit waarmee ze over de vloer komen en dingen uitzoeken en je op weg helpen (betrokken docent).

Tijdens het eerste jaar werd het voor de onderzoekers al duidelijk dat de school ook behoefte had aan advisering op basis van de onderzoeksresultaten van de probleemanalyse. Daarom werd gekozen om niet enkel onderzoekers maar ook een onderzoeker-adviseur in te zetten. Voor de onderzoekers was de relatie tussen hun rol als onderzoekers en hun rol als adviseur een belangrijk aandachtspunt tijdens de hele Expeditie. Ze bespraken vaak onderling hoe ver ze konden gaan in hun adviseringsrol.

Volgens de onderzoekers behoorde advisering wel degelijk tot hun takenpakket, zij het tot op een zekere hoogte. Hiermee bedoelen ze dat onderzoekers kunnen helpen bij advisering, kunnen meedenken over acties naar aanleiding van onderzoeksresultaten, of het samen richting bepalen. Anderzijds, wanneer het gaat over adviestrajecten en trainingen (behalve onderzoekstrainingen) valt dit eerder binnen de opdracht van een adviseur (Lockhorst & Achterberg, 2008). De onderzoekers ervoeren hierbij soms een soort spanning.

4.7 Opbrengsten

Naar aanleiding van Expeditie durven delen doen werden in het Montaigne Lyceum heel wat nieuwe producten ontwikkeld. Er werd een metadateringssysteem website opgezet om de zelf ontwikkelde onderwijsmaterialen onder de docenten te delen, het concept van het onderwijsatelier werd uitgebouwd en de Montaigne ontwikkelgids voor onderwijsmateriaal werd ontwikkeld. Dit zijn producten die de school blijvend kan gebruiken. Over de opbrengsten van de innovatie zijn de bevroegde actoren dan ook tevreden.

Er zijn gewoon hele mooie producten gemaakt, er is mooi onderwijs gemaakt in deze periode. Er zijn heel zinnige en goede hulpmiddelen gemaakt voor het ontwikkelen van onderwijs. En die dingen zouden er niet geweest zijn als de Expeditie er niet was. En uit het onderzoek hebben we dingen geleerd en dat is ook een opbrengst (betrokken docent).

Door Expeditie durven delen doen kreeg het onderwijsatelier een nieuwe invulling en werking. Na de Expeditie wil men starten met een team van drie onderwijsarchitecten, die over de verschillende zeven teams zullen ingezet worden.

De schoolleider is over het algemeen heel tevreden over de ontwikkelde producten, maar de implementatie ervan kon meer aandacht krijgen.

Er zijn veel producten gemaakt en het weg nemen van werk bij de docenten door het onderwijsatelier, ik denk dat dat goed is geweest en dat we echt heel veel hebben gedaan. Ik ben niet tevreden over de implementatie ervan, dat er echt iets mee gedaan wordt op de werkvloer, dat kan beter. We hadden tussentijds meer moeten evalueren en tussentijds meer moeten toezien hoe iets in de praktijk uitgevoerd werd. In de drie jaar hadden we misschien iets minder producten moeten maken en er beter op toegezien dat die wat beter ingevoerd werden (schoolleider.)

Dus hun inzet is bewonderenswaardig, maar wat betreft de resultaten denk ik dat er meer winst geboekt had kunnen worden. Ook na drie jaar denk ik van: het is eigenlijk niet genoeg wat er uit gekomen is (onderzoeker).

Uit de onderzoeksresultaten bleek dat niet alle opbrengsten van de innovatie door alle docenten even goed gekend waren of gebruikt werden. Zo bleek bijvoorbeeld uit het onderzoek dat er een aantal nieuwe ontwikkelingen minder werden gebruikt op school dan verwacht.

Ja, die database, ik heb nou niet het idee dat die enorm veel wordt gebruikt. Ik weet dat de minister hier op school is geweest, en dat die het een fantastisch plan vond, maar toen zei

iemand in mijn vergadering “welke database? Ik heb geen idee dat we dat hebben” (niet-betrokken docent).

Het onderwijsatelier is op een gegeven moment allerlei materialen gaan maken waar docenten mee aan de slag gingen maar dat werd niet gebruikt. Natuurlijk waarderen ze dat die mensen zo hard werken maar het werd niet gebruikt (onderzoeker).

Over de opbrengsten van het onderzoek waren de bevroegde actoren tevreden. De resultaten zorgden ervoor dat de school verantwoorde en onderbouwde keuzes voor de nieuwe ontwikkelingen kon maken. De samenwerking tussen de onderzoekers en de school zal na afloop van het Expeditieproject vervolgd worden door middel van subsidies voor het SLOA-project.

Over het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij docenten zijn de bevroegde actoren minder tevreden. De projectleider vindt dat docenten meer konden geleerd hebben uit het onderzoek. De onderzoekers gaven aan dat er met een te kleine groep van docenten werd samengewerkt en men er niet toe kwam om docentonderzoekers op te leiden.

Ik zou meer inzetten op die docentonderzoekers want nu is er samenwerking geweest met een te kleine groep docenten. Van het begin af aan hadden we het opleiden van docentonderzoekers beter in het plan moeten zetten. Mochten er ook meer docenten bij het onderzoek betrokken zijn, had het onderzoek ook meer in de school kunnen neerdalen (onderzoeker).

4.8 Kennis delen en kennisverspreiding

Kennis omtrent de innovaties van de Expeditie werd *intern* gedeeld via verschillende kanalen: de stuurgroep, het onderwijsatelier, studiedagen voor docenten en de website van de school. Eveneens werd jaarlijks een Expeditie-manifestatie georganiseerd voor de hele school. Door de ontwikkeling van het metadateringssysteem kon daarenboven ontwikkeld onderwijsmateriaal binnen de school gedeeld worden.

Het draagvlak voor de nieuwe ontwikkelingen in het Montaigne Lyceum was echter onvoldoende ontwikkeld bij een deel van de docenten (zie ook 3.4). Het implementatieproces is niet optimaal verlopen, en de projectleider is van oordeel dat beter gecommuniceerd had kunnen worden over de opbrengsten van de ontwikkelingen. Meer concreet bleef volgens de projectleider daardoor de toegevoegde waarde van de opbrengsten van het project Expeditie durven delen doen onzichtbaar voor een deel van de docenten.

De ideeën in de school die worden dan niet echt gedragen, misschien wel ondersteund, maar dan meer onbewust. Maar ook omdat heel veel mensen er onwetend over waren denk ik, en nog steeds wel zijn hoor. Ik bedoel, ik weet niet zo heel veel van het project, en ik denk dat ik veel meer weet dan andere mensen. Er zijn best wel wat trainingsmiddagen geweest, en heel wat overlegdagen en wat onderwijsontwikkeldagen, en daar zit natuurlijk een heel groot gedeelte durven delen doen in. Maar dat weet misschien niet iedereen (niet betrokken docent).

Dat de implementatie van de nieuw ontwikkelde producten moeilijk verliep, had volgens de docent en de schoolleider te maken met inzet en verantwoordelijkheid van mensen en met een gebrek aan zichtbaarheid van de ontwikkelingen.

Door de dingen die ontwikkeld zijn. Ze zijn al geïmplementeerd maar we gaan ze weer wat meer in het zicht zetten door de komende tijd weer echt wel te werken met de database en het ontwikkelen vanuit die database. En dat ook meerdere mensen zich verantwoordelijk voelen. Het moet wat breder gedragen worden en daar liep het een beetje scheef. Dus nu moet je het weer breder trekken naar de teamleiders. Dat het breder is, dat het gebeurt en dat het ook

gecontroleerd wordt door iemand dat het gebeurt. En dan ga je wel langzaam naar het feit dat het steeds meer deel uitmaakt van je dagelijkse routines (betrokken docent).

Volgens de schoolleider is het een ideaaltypische benadering dat alle docenten bij de onderwijsontwikkeling betrokken kunnen worden.

Je wil dat iedereen meedoet, iedereen betrokken is. Maar de praktijk is anders. ... Maar ik heb niet de illusie dat iedereen dat zo voelt, nee, dat geloof ik niet. Maar dat geldt ook voor andere dingen hoor. Ik bedoel, de één voelt zich heel nauw betrokken bij de school en die maakt weken van 80 uur, en je hebt ook mensen, die draaien hun lesjes af (schoolleider).

Extern heeft de school kennis en ervaringen verspreid via de website van de school en via diverse schoolnetwerken. De school sloot zich aan bij het Platform Eigentijds Onderwijs, een platform voor innovatieve scholen. Het Montaigne Lyceum deelde de ervaringen in talentontwikkeling met andere betrokken en niet-betrokken Expeditie scholen. De school deelde de kennis over en de toegang tot hun metadateringssysteem ook met andere Expeditie scholen. Het is de bedoeling dat de database voor iedereen toegankelijk wordt. Extern werd ook gecommuniceerd over het onderzoek via congressen, vakpublicaties en publicaties naar aanleiding van de Expeditie.

4.9 Rol van de landelijke projectorganisatie

Het Montaigne Lyceum erkent het belang en het nut van de projectorganisatie, maar geeft tevens aan dat ze de managementondersteuning vanuit de VO-raad eigenlijk niet nodig had. De school vond het wel een voordeel dat men zich op geregelde tijdstippen moest verantwoorden bij de VO-raad.

Maar het leuke aan het deelnemen aan een project is dat je je ook moet verantwoorden. En dat geeft ook een extra druk om het goed te doen. Dus het is ook een bepaalde druk om toch iets voor elkaar te krijgen (schoolleider).

Volgens één van de onderzoekers was het op school niet altijd duidelijk wat er precies allemaal ontwikkeld werd door Expeditie durven delen doen en kon de VO-raad hierbij een grotere rol gespeeld hebben.

En dat veel docenten van tevoren dachten: wauw, wat een mooi project, nu krijgen we ruimte om vanalles te ontwikkelen. En op een één of andere manier is het een beetje mistig gebleven waar nu precies wat in zit.... dat vind ik niet helemaal alleen bij de school liggen. Ik heb het gevoel dat de VO-raad daar ook weinig de scholen weer ter verantwoording roept van: wat hebben jullie nu precies met dat geld gedaan (onderzoeker).

4.10 Conclusie

Hoewel het wegvallen van een schoolleider en de personeelwissels voor enige vertraging van het proces zorgden, kunnen we stellen dat de school tevreden is over de opbrengsten van de Expeditie. Het professionaliseren van het OnderwijsAtelier, het ontwikkelen van de ontwikkelgids en het metadateringssysteem als hulpmiddelen voor het ontwikkelen van onderwijsmateriaal vindt de school een waardevolle opbrengst. Ondanks de punten van verbetering, in bijvoorbeeld de implementatiefase, is de school bereid om te leren van processen waarbij onderzoeksresultaten een belangrijke rol spelen. Het samenwerkingsproces tussen de onderzoekers en de school is heel goed verlopen. De duidelijke afspraken van bij het begin waren belangrijk voor het verder succes van de samenwerking. Het ontwikkelgerichte onderzoek zorgde ervoor dat de school onderbouwde en verantwoorde keuzes maakte voor het ontwikkelen van onderwijsvormen. Het onderzoek heeft er wel onvoldoende toe bijgedragen om docenten op te leiden tot onderzoekers maar zorgde ervoor dat er een cultuur en houding is ontstaan op school om meer data-driven te werken.

5 Portret Da Vinci College

5.1 Context

Het vierde portret is een beschrijving van het Expeditieproject in het Da Vinci College vestiging Kagerstraat te Leiden. Dit college maakt samen met twee andere vestigingen en het Leonardo College deel uit van de scholengroep Leonardo da Vinci. De school in de Kagerstraat streeft ernaar een *'Transparante School'* te worden. Dit is een school die interacties aangaat met de directe omgeving en de maatschappij, en daarbij gebruik maakt van de rijkheid van die interacties en de kennis die hieruit ontstaat (Stuurgroep Da Vinci College, 2008). De school wil leerlingen vormen tot zelfbewuste leerlingen die actief lid zijn van de samenleving. Leren moet daardoor plaatsvinden in een open leergemeenschap. Zo worden bijvoorbeeld regelmatig experts uitgenodigd om les te geven, maar er is ook ruimte voor leerlingen om te leren van elkaar en met elkaar. Het is de bedoeling dat leerlingen door een brede waaier aan leerervaringen hun talenten ontdekken en hun zelfkennis verbreden (Blom, 2009). De leerlingen kunnen in de onderbouw - naast het reguliere programma - vrijwillig kiezen voor zogenaamde extra programma's. Ze kunnen bijvoorbeeld kiezen om deel te nemen aan de 'scienceklassen' of de 'kunstklassen' indien ze zich willen verdiepen in de wetenschap of kunst. Uitgangspunt hierbij is dat leerlingen hierdoor extra kansen krijgen hun eigen talenten maximaal te ontplooiën (<http://davinci.insiders.nl/site/vestigingen/kagerstraat/>).

Het Da Vinci College is een door de Nederlandse overheid erkende Cultuurprofielschool. Dat wil zeggen dat kunst en cultuur een belangrijke rol spelen in het onderwijs van de school. Kunst en cultuur zijn in het curriculum geïntegreerd en de school gaat verschillende samenwerkingsverbanden aan met culturele instellingen waaruit leerrijke buitenschoolse activiteiten ontstaan.

De school telt ongeveer 1100 leerlingen en ca. 110 docenten in de school. Het onderwijsaanbod is heel divers. Leerlingen kunnen er terecht voor VMBO-TL, HAVO en VWO.

5.2 De innovatie en het onderzoek in het Da Vinci College

Innovatie(s)

De school innoveert binnen de programmaliijn 'Nederland Talentenland: het maximale bereiken'.

Het doel van de Expeditie was om te werken aan een 'Transparante School', aan een meer open leeromgeving met daarbij het accent op talentontwikkeling (Presentatie studiebijeenkomst 'Expeditie Experience'). De projectleider omschreef het als volgt:

Dat is een van de mooie dingen van deelname aan Expeditie Durven Delen Doen: we krijgen de kans, we nemen de tijd, om stil te staan bij de doelen die we onszelf als school stellen, wat we willen bereiken met ons onderwijs en ons te verdiepen in die leerling waar het allemaal om draait (projectleider, presentatie studiebijeenkomst Expeditie Experience)

Er werden voor de Expeditie van start ging al vele activiteiten ondernomen die de school onder de noemer van de 'Transparante School' plaatste. Zo was er een internationaliseringsproject voor de 3^{de} klas, er waren projecten rond kunst en wetenschapsklassen, en er waren uitwisselingsscholen. Door de Expeditie kreeg de school de kans de bestaande innovatieve initiatieven te versterken en op een systematische manier te onderzoeken.

Voor de school participeerde aan het Expeditieproject werd er gewerkt aan het innoveren van leertrajecten waarin leerlingen hun talenten kunnen ontwikkelen. De school benoemt deze trajecten als TOP-trajecten. TOP wil zeggen: Toevoegend, Ondersteunend en Persoonsgericht. De trajecten zijn korte lessenreeksen die meestal gegeven worden door niet-docenten, ouders of leerlingen. Het

TOP-traject valt binnen de normale schooldag, tijdens de uren 'zelfstandig werken' en biedt elke leerling de mogelijkheid om eens verder te kijken dan de schoolbank. Leerlingen kunnen zich op vrijwillige basis inschrijven voor deze lessenreeksen. Het aanbod is zeer divers aangezien rekening wordt gehouden met de verschillende interesses van de leerlingen. Leerlingen kunnen onder andere kiezen uit Chinees, Russisch, websitebouw, debat, internationaal recht, voeding en gezondheid, overleven, speksteen bewerken of fotografie. Door dit brede gamma aan activiteiten krijgen de leerlingen de kans hun talenten rijkelijk te ontwikkelen. Door deel te nemen aan het Expeditieproject kon het aanbod van TOP-trajecten in het Da Vinci College uitgebreid worden.

De ondersteuning vanuit de Expeditie maakte het mogelijk om de reeds ingezette vernieuwingen te verdiepen en te onderzoeken, en gaf daarenboven docenten ook ruimte en tijd om nieuwe innovatiedeelprojecten te bedenken en uit te werken. In het Da Vinci College werden tien extra deelprojecten gerealiseerd die elk onder leiding staan van één of twee deelprojectleiders.

De Transparante School is een paraplu voor alle deelprojecten die bijdragen aan de talentontwikkeling van hun leerlingen. In de deelprojecten staat de samenwerking met externen - of personen uit een andere afdeling of jaar - centraal. Voorbeelden van de deeltrajecten zijn 1) het 'Peer Support-project', bedoeld om leerlingen te stimuleren elkaar te ondersteunen op het gebied van kennis, vaardigheden en sociale ontwikkeling; 2) het 'Leerlingen en Onderwyzend Leren project' waarbij leerlingen van het Da Vinci College les geven aan kleine groepjes basisschoolleerlingen; 3) 'Basma', een virtuele en fysieke uitwisseling met Marokko, 4) het 'Virtueel Museum', een online platform voor uitvindingen, ontwerpen, kunst, games, film, theater en muziek gemaakt door leerlingen van het Da Vinci College. Het museum wordt door leerlingen zelf gebouwd en vormgegeven. In de deelprojecten staat talentontwikkeling centraal. Om dit in beeld te brengen en vast te houden werd een digitaal leerlingportfolio ontwikkeld. De leerlingen houden in dit portfolio zelf, onder begeleiding van de mentor, bij in welke rollen ze gefunctioneerd hebben en welke competenties daarbij aan bod kwamen.

Sommige deelprojecten zijn door de leerlingen vrijwillig te volgen, andere projecten zijn verplicht te volgen. Sommige deelprojecten vallen buiten de lessen, bijvoorbeeld de MUN-lessen. Een Model United Nations (MUN) is een simulatie van een conferentie van de Verenigde Naties. In de MUN-lessen leren leerlingen communiceren met leerlingen uit allerlei landen in het Engels over maatschappelijk relevante thema's en proberen samen oplossingen aan te dragen door het schrijven van resoluties en het voeren van constructieve debatten in commissies. Leerlingen trainen na de lessen om met succes aan een conferentie, die meestal in een weekend valt, te kunnen deelnemen. Een ander project, namelijk Ondernemend Leren, moedigt leerlingen aan hun ondernemerstalenten te ontdekken en te ontwikkelen. Ideeën om te zetten in plannen, contacten te leggen, risico's te nemen, kortom te leren ondernemen. Dit is een onderwerp dat voor de leerlingen gedeeltelijk verplicht is.

Onderzoek

Het Da Vinci College had voor het Expeditieproject geen duidelijke ervaring met onderwijsonderzoek. Voor de Expeditie evalueerde de deelprojectleider van de TOP-trajecten met regelmaat zijn deelproject door het afnemen van een korte enquête bij de deelnemende leerlingen, om de lesgevers van feedback te voorzien. Professioneel onderzoek kwam er door de Expeditie.

Het onderzoeksgedeelte van het Expeditieproject is erop gericht na te gaan welke invloed de innovaties van het Da Vinci College hebben op de talentontwikkeling van hun leerlingen. Daarvoor werd enerzijds een schoolbreed onderzoek opgezet en anderzijds een onderzoek naar de opbrengsten van vijf deelprojecten en het digitaal leerlingportfolio. In het eerste jaar zijn de toptrajecten onderzocht, in het tweede jaar zijn vier deelprojecten onderzocht. In het laatste Expeditiejaar werd een onderzoek naar het digitale leerlingenportfolio en één deelproject opgezet. Tijdens het eerste en tweede Expeditiejaar werd een training voor docent-onderzoekers opgezet.

Deze training werd gekoppeld aan het onderzoek naar de toptrajecten. In samenwerking met de externe onderzoekers werd nagegaan welke invloed deelname aan de TOP-uren had voor de talentontwikkeling van de leerlingen. Er werden data geanalyseerd van de deelnemers en interviews gehouden met leerlingen en experts. Dit onderzoek diende als leeronderzoek voor de docentonderzoekers. Men doorliep samen met de externe onderzoekers de stappen van het onderzoek: van het schrijven van het onderzoeksplan tot de uitvoering van het onderzoek en het presenteren van de resultaten.

Het kortlopende vooronderzoek resulteerde in een onderzoeksrapport tijdens het tweede Expeditiejaar. Op basis van dit onderzoek kregen de onderzoekers en de school een duidelijker zicht op hun rol en besliste de coördinator onderzoek in overleg met de andere projectleiders, over het verdere verloop van het onderzoek. Bij het TOP-onderzoek waren vier docent-onderzoekers betrokken.

Het schoolbreed onderzoek had als doel de voorwaarden voor talentontwikkeling - namelijk betekenisvol leren, motivatie en welbevinden - longitudinaal in kaart te brengen. De centrale onderzoeksvraag was of de innovaties bijdragen aan het 'betekenisvol leren, het welbevinden en de motivatie' van de leerlingen?

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag werd een vragenlijst afgenomen bij alle leerlingen uit de eerste en tweede klassen. In jaar één werd enkel de eerste klas bevraagd. In jaar twee werd zowel de eerste als de tweede klas bevraagd. In jaar drie werden de eerste, tweede en derde klas bevraagd. De vragenlijst was een vertaling van de vaak gebruikte MSLQ (Pintrich, 1990) aangepast voor de Nederlandse context (Blom & Severiens, 2005) en had betrekking op het leergedrag van leerlingen met vragen over leerstrategieën en metacognitie; motivatie van leerlingen met vragen over zelfbeeld, taakwaardering en doeloriëntatie; en vragen over de sfeer op school en in de klas en over de betrokkenheid van leerlingen bij de school.

De leerlingen vulden in drie opeenvolgende jaren (2008, 2009 en 2010) de vragenlijst in. Het databestand bevatte echter veel ontbrekende data waardoor de koppeling tussen de eerste en tweede meting niet altijd gemaakt kon worden door het ontbreken van de respondentnummers. Veel achtergrondgegevens ontbraken omdat de leerlingen de vragenlijst niet volledig hadden ingevuld. In 2010 werd dit probleem ondervangen en konden de leerlinggegevens over de tijd heen worden vergeleken. Docenten namen de vragenlijst af van het schoolbreed onderzoek en de externe onderzoekers van het ILO (Universiteit van Amsterdam) analyseerden de data.

Naast het schoolbreed onderzoek werden in het tweede expeditiejaar vier van de tien deelprojecten onderzocht (Peer support, Leerlingen en Onderwijzend Leren, Basma en Virtueel Museum). Tijdens het laatste Expeditiejaar werd het peer Support project en het digitale leerlingportfolio onderzocht.

Het doel van het onderzoek naar de vier deelprojecten was inzicht te verwerven in de succesfactoren en verbeterpunten van de verschillende onderwijsinnovaties die de school aanbiedt. Met het onderzoek naar de deelprojecten wilde de school de bijdrage van de projecten aan het concept van de 'Transparante School' in kaart brengen. Deze onderzoeken werden uitgevoerd door docentonderzoekers, begeleid door externe onderzoekers.

Voor elk van de deelprojectonderzoeken en het onderzoek naar het leerlingportfolio werd gebruik gemaakt van dezelfde onderzoeksinstrumenten, namelijk learner reports, interviews en vragenlijsten (Blom, 2009). In een learner report geven leerlingen zelf aan welke zaken ze hebben geleerd over de inhoud van het project, maar ook over de zaken die ze over zichzelf hebben geleerd. De interviews en vragenlijsten werden afgenomen bij de deelprojectleiders en de leerlingen. Tot slot werden observaties gehouden in de klas.

Bij elk van de deelprojecten werd onderzoek gedaan op drie verschillende niveaus binnen de ontwerpcyclus: namelijk het ontwerpen, het implementeren en het meten van de resultaten.

Er werd per project een beschrijving gemaakt van de leerdoelen en didactische verantwoording. Hierin werd ook beschreven hoe het project naar verwachting zou bijdragen aan de talentontwikkeling van leerlingen en hoe het ontwerp past binnen de Transparante School.

Bij het onderzoek naar het *ontwerp* van de deelprojecten werden de documenten die hiervoor voor handen zijn geanalyseerd. De onderzoeksvragen waren: 1. Wat zijn de leerdoelen en didactische verantwoording van het project?; 2. Hoe past het project binnen de Transparante School, met andere woorden, hoe draagt het project bij aan de open leergemeenschap, betekenisvol leren en aan diversiteit?; 3. Welke bijdrage beoogt het project te leveren aan talentontwikkeling?

Van elk project werd ook het *implementatieproces* gevolgd in het onderzoek en werd gekeken of het volgens plan verloopt. Hiervoor werden interviews afgenomen met de docenten en de leerlingen betrokken bij de deelprojecten. Daarnaast werd er ook geobserveerd in de klassen en werden producten van leerlingen geanalyseerd. Dit moest resulteren in inzicht in de mate waarin het project is uitgevoerd als bedoeld en wat er wel en niet goed gaat bij de uitvoering van het project.

Om de resultaten op *leerlingniveau* na te gaan, werden in alle deelprojecten learner reports afgenomen bij leerlingen die deelnamen aan het project. Het learner report geeft inzicht in welke talenten de leerlingen bij zichzelf hebben ontdekt tijdens de deelprojecten en/of verder ontwikkeld. Onderzoeksvragen hierbij zijn of de leerdoelen van het deelproject gehaald zijn; of de leerlingen geleerd hebben over 'de wereld en zichzelf'; welke talenten de leerlingen tijdens hun deelname aan het deelproject ontdekten en ontwikkelden en in welke mate ze dit deden.

Elk deelproject werd gedragen door één of twee deelprojectleiders en uitgevoerd door verschillende docenten. Een docentonderzoeker onderzocht het project en kreeg daarvoor training en begeleiding van een senior onderzoeker. In het tweede jaar was er per project één docentonderzoeker. In het derde jaar werd gewerkt met koppels docentonderzoekers. De vier docentonderzoekers zaten in een onderzoeksteam met de coördinator onderzoek en de externe onderzoekers. Ze kregen tijdens de Expeditie een dagdeel per week om het onderzoek uit te voeren. De docentonderzoekers voerden binnen de kaders van de Expeditie zelfstandig onderzoek uit naar de innovaties, onder begeleiding van de coördinator onderzoek (met name de proceskant en organisatie) en de externe onderzoekers (op inhoud en proces).

Het onderzoeksteam in het Da Vinci College bestaat uit vier docentonderzoekers en de onderzoekers van het externe onderzoeksinstituut. Deze externe onderzoekers werken sinds het einde van het tweede Expeditiejaar samen met het Da Vinci College. Daarvoor was er een andere onderzoeker aangesteld maar die verliet het project omwille van een nieuwe betrekking. De Expeditie-onderzoekscoördinator van de school geeft leiding aan het onderzoeksteam en is samen met de senioronderzoeker van het onderzoeksinstituut verantwoordelijk voor de samenhang en de kwaliteit van de deelonderzoeken (Blom, 2010). Hij vormde het aanspreekpunt voor de onderzoekers en het onderzoek.

De docentonderzoekers werden getraind om hun deelproject te onderzoeken. In het eerste Expeditiejaar kregen ze training rond vaardigheden waarover onderzoekers dienen te beschikken, zoals een onderzoeksplan schrijven, probleemstelling formuleren, interviewleidraad maken en interviews afnemen, learner reports samenstellen, analyse, rapportage en presentatie van de resultaten. Alleen de verwerking van de vragenlijsten en uittypen van interviews gebeurde door de externe onderzoekers, omdat dit te veel tijd kostte voor de docentonderzoekers.

Ook de analyse en rapportage kostten veel tijd en de analyse was complex. Daarom werd hiervan een deel van de werkzaamheden naar de externe onderzoekers verplaatst. Over de inhoud van de analyse en de rapportage werd steeds overlegd. Het eigenaarschap van het onderzoek lag dus bij de docentonderzoeker, maar de verantwoordelijkheid werd gedeeld met de externe onderzoekers.

De docentonderzoekers volgden een training, verzorgd door de externe onderzoekers. De training werd gekoppeld aan de onderzoeken waar de docentonderzoekers mee bezig waren.

Achterliggende doelstelling van de training was ervoor te zorgen dat na afloop van het Expeditie-project de training gecontinueerd kan worden door de school voor nieuwe docentonderzoekers.

De rol van de docentonderzoekers bij de innovaties is vanaf het begin aan de deelprojectleiders kenbaar gemaakt. De deelprojectleider is degene die ontwikkelt en de docentonderzoeker volgt het project op de voet en geeft pas aan het eind advies door aanbevelingen terug te koppelen aan de deelprojectleider. In het laatste Expeditiejaar heeft een van de docentonderzoekers een andere rol gekregen tezamen met de coördinator onderzoek: het stimuleren van een onderzoekende houding bij studenten en zittende docenten. Op het vlak van de studenten van de lerarenopleiding werd er een workshop onderzoek georganiseerd over hoe je een onderzoeksopzet maakt en later in het jaar werd een goed bezochte good-practice middag georganiseerd. Voor zittende docenten is dezelfde workshop gegeven, en er werden op dit vlak nog vervolgstappen gezet. De school zal namelijk de Da Vinci Academie oprichten voor het verder uitbouwen van de onderzoekende houding van de docenten en leerlingen en voor het delen van kennis en ervaring tussen docenten en het ontwikkelen van het onderwijs in het Da Vinci College.

5.3 De Expeditie in het Da Vinci College in beeld

Aanleiding en motieven deelname Expeditie durven delen doen

De schoolleider nam samen met de eerste projectleider het initiatief om het subsidiedossier in te dienen bij de VO-raad. De eerste projectleider werkte verder op de reeds bestaande TOP-trajecten waarvoor de school eerder een subsidieprijs had gewonnen. De school wilde door de Expeditie op een systematische manier vernieuwingen ontwerpen, realiseren en nagaan wat deze vernieuwingen opleveren. Dat de school opnieuw subsidies zou krijgen, was niet helemaal verwacht. Er was namelijk niet echt een nieuw innovatieplan.

Ik vind dat we in de Expeditie gerold zijn. De school had vooraf geen aanpak bedacht maar op een gegeven moment was het gewoon zo ver dat we die Expeditie in gingen, dat de school toen subsidie zouden krijgen voor drie jaar lang. Dan kwam de vraag hoe gaan we dat nu doen? Dat was precies het moment waarop de huidige schoolleider wisselde van functie dus eigenlijk ook geen tijd had om zich er mee bezig te houden(coördinator innovatie).

Projectorganisatie en onderzoekers in de school

In het Da Vinci College is er een stuurgroep en een projectleiding opgezet. De projectleiding bestaat uit de algemene projectleider, de coördinator innovatie en de coördinator onderzoek. De projectleiding doet voorstellen aan de stuurgroep die uiteindelijk de beslissingen neemt. Deze stuurgroep bestaat uit de projectleiding en drie docenten. De docent-stuurgroepleden zijn elk verantwoordelijk voor een aandachtsgebied zoals het leerlingportfolio, professionalisering, relatiemanagement en het vermarkten van de onderwijsproducten die de onderwijsvernieuwing oplevert.

Tijdens de drie Expeditiejaren zijn wissels geweest omtrent het projectleiderschap. De directie besliste om de eerste projectleider na een half jaar te vervangen door een externe projectleider. De school had het gevoel niet over de juiste vaardigheden te beschikken om zo'n groot project als de Expeditie te kunnen leiden. De externe projectleider kreeg de opdracht te zorgen voor een planmatige en doelgerichte aanpak van het project op school. Daarenboven moest er een duidelijke visie komen in de school, meer bepaald de visie op talentontwikkeling, op onderzoek en op de innovatie. Aan het begin van het laatste Expeditiejaar (2009-2010) werd deze rol dan overgenomen door een stuurgroep lid. Men koos tijdens het laatste jaar bewust voor het inzetten van een schoolinterne projectleider zodat het project op het einde volledig door de school zelf zou kunnen gedragen worden.

Zoals eerder vermeld werd er halverwege het eerste Expeditiejaar een onderzoeksteam in de school aangesteld bestaande uit de onderzoekscoördinator, de vier docent-onderzoekers en de onderzoekers van het externe onderzoeksinstituut.

Verloop van de Expeditie

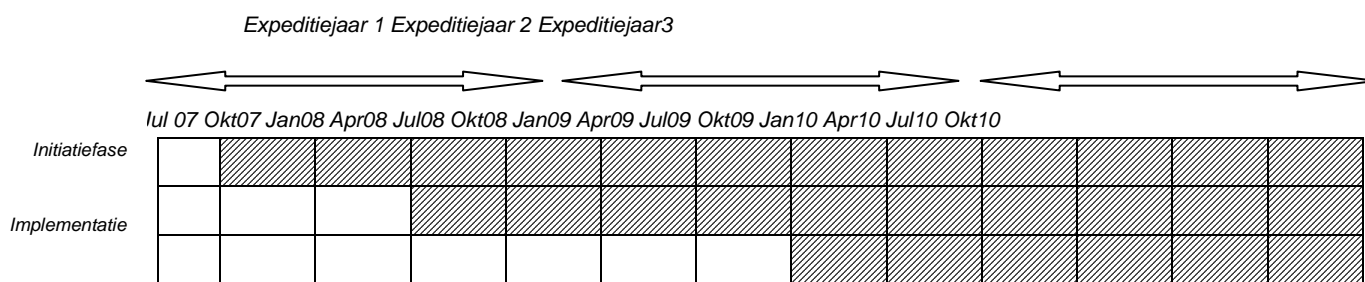
Innovatie

Het Expeditieproject startte met grote vertraging omwille van een nog onduidelijke visie op innovatie en talentontwikkeling, verschuivingen in het personeelsbestand en de herverdeling van taken als gevolg hiervan. De visie was nog volop in ontwikkeling. Zoals eerder vermeld, stelde de school een externe projectleider aan om de visie in de school duidelijker te krijgen, om het verloop van de Expeditie te structureren en de taken en verantwoordelijkheden voor iedereen duidelijk te stellen.

Aan de bevroegde actoren werd gevraagd het begin en het einde van het verloop van de verschillende fases van het innovatieproces, namelijk de initiatiefase, de implementatiefase en de verankering aan te duiden op een tijdslijn.

Het innovatieproces in het Da Vinci College bleek moeilijk in opeenvolgende fases in te delen aangezien het ontwikkelen van alle innovaties samen een permanent verloop kent.

Je wordt een school met een innoverend karakter, dan ben je continu bezig met dingen vorm te geven en een plek te geven. Dan is het ene misschien afgerond maar het andere nog niet of je pikt weer iets nieuws op. Volgens mij gaat dat door (coördinator innovatie).



Figuur V.8. Overzicht verloop innovatieproces Da Vinci College

Volgens de bevroegde actoren kwam de *initiatiefase* van de innovaties in een versnelling vanaf de aanstelling van de externe projectleider en de oprichting van de stuurgroep. De *implementatiefase*, waaronder het invoeren van de afzonderlijke deelprojecten wordt begrepen, was eigenlijk een niet onderbroken proces. Zodra de deelprojecten opgezet waren, liepen die permanent door.

Vanaf het midden van het tweede Expeditiejaar besteedde de school aandacht aan implementatie maar ook aan het *verankeren* of het duurzaam maken van alle innovaties. De school was zich dan continu bewust van de noodzaak tot verankering en tot borging. De externe projectleider focuste altijd op het einddoel en verankering was een continu aandachtspunt. Hij vestigde de aandacht erop door voortdurend te zeggen *“Het is de bedoeling dat wat we doen dat als het klaar is, het niet weg is”*. Verankering is gedurende het Expeditieproject steeds een bezorgdheid geweest. Hiermee werd vooral bedoeld dat de ontwikkelde innovaties konden doorgegeven worden.

In dat tweede jaar zijn we bezig geweest met implementeren maar ook al met nadenken over: Maar hoe zorgen we nou dat dit gaat blijven? We werden ons bewust van: We moeten daar iets mee, hoe gaan we dat doen? Dus hebben we ook zo’n studiedag gehad voor de grote staf, schoolleiding en stuurgroepleden. Dat was wel gericht ook... allemaal al op verankering (innovatiecoördinator).

het ILO, elke week opnieuw was er contact om elkaars verwachtingen te definiëren en af te toetsen – een belangrijk beslissingsmoment was met alle onderzoekers en alle projectleiders en de directeur. Ik heb heel veel gepraat en geluisterd naar wat iedereen wil. Het was heel belangrijk om alles duidelijk te krijgen (onderzoekscoördinator).

Tijdens het eerste Expeditiejaar werd het onderzoek naar de TOP-uren gevoerd. Dit werd afgerond bij het begin van het tweede jaar. De resultaten werden gepresenteerd in een rapport en in een film.

Op het einde van het tweede Expeditiejaar ging de eerste onderzoeker van het onderzoeksinstituut weg en zetten de huidige onderzoekers zijn taak verder. Voor de school was dit opnieuw wennen, en daarom liep het onderzoeksproces enige vertraging op. Het klikte wel onmiddellijk met de nieuwe onderzoekers en van bij de start kon er als partners samengewerkt worden.

Voor het schoolbreed onderzoek werden in de drie op elkaar volgende jaren telkens data verzameld. De onderzoeksresultaten van het schoolbreed onderzoek werden teruggekoppeld aan de directie, de afdelingsleiders en mentoren van de betreffende klassen.

In de onderzoeken naar de deelprojecten verzamelden de docent-onderzoekers de gegevens en koppelden de resultaten terug naar de deelprojectleiders. Vervolgens ging het onderzoeksrapport naar de directie. Tijdens de maand maart van het laatste Expeditiejaar werden alle onderzoeken die in de school uitgevoerd waren, teruggekoppeld aan de ganse school door middel van posters in de docentenkamer en een presentatie door het onderzoeksteam.

5.4 Innovatiecondities

De meerderheid van de bevroegden is het er over eens dat de schoolspecifieke innovaties een meerwaarde zijn voor het onderwijs. Eigenaarschap heeft hier in het Da Vinci College volgens de onderzoekscoördinator heel veel aan bijgedragen. De innovatiecoördinator vindt *“dat mensen daar wel met hart en ziel mee aan de slag zijn en ook de gelegenheid krijgen om iets te doen wat heel dicht bij hun eigen interesse ligt.”* Anderen zijn eerder gematigd. Ook zij vinden dat er al heel wat bereikt is, maar dat er nog meer opbrengsten konden zijn.

Maar we hebben heel bewust ingezet op: wat komt er uit mensen zelf, met welke talenten willen de docenten zelf eigenlijk aan de slag (coördinator innovatie.)

Volgens de schoolleider was er aan het begin van de Expeditie op school niet echt sprake van een draagvlak. Dit draagvlak werd vergroot door het organiseren van een informatiemarkt over de Expeditie, waardoor docenten en leerlingen konden zien welke deelprojecten er allemaal liepen.

Dat het draagvlak onvoldoende groot was, heeft ook te maken met het feit dat de innovaties van het Expeditieproject geen deel uitmaken van het reguliere onderwijs. Hierdoor bestaat er volgens één van de onderzoekers altijd een dreiging dat het Expeditieproject een eiland kan worden op school. Zo gaven de niet-betrokken docenten aan dat docenten die niet meededen soms wel het gevoel hadden dat ze er niet echt bij hoorden en dat er een soort verdeeldheid kwam tussen de mensen die actief betrokken waren en degenen die minder betrokken waren.

Bovendien was een aantal niet-betrokken docenten minder uitgesproken positief over de innovaties omdat sommige leerlingen door de innovaties niet in hun lessen aanwezig waren. Dit zorgde soms voor wrijving tussen betrokkenen en niet-betrokkenen. Volgens de coördinator innovatie zou het draagvlak voor de innovaties groter zijn geweest, mochten de innovaties helemaal binnen de schoolorganisatie hebben gepast..

Het draagvlak bij andere collega's, ja, dat hangt een beetje af van de innovatie en hoe dat georganiseerd is. Waar wij wel achter zijn gekomen is dat onze organisatie, onze schoolorganisatie, eigenlijk niet goed matcht met de innovaties die we hebben want niet alles vindt plaats keurig binnen de lessen maar ook op momenten daarbuiten. Of

leerlingen moeten naar buiten, naar een basisschool, of die moeten tijdens de les mee doen aan... die moeten lessen missen. Het zou wel fijn zijn als we een organisatie hadden waarin dat veel makkelijker zou kunnen. Dat zou ook voor het draagvlak veel goed doen. Het probleem is inderdaad een beetje dat we een vrij starre organisatie hebben: er is gewoon een lessenrooster, van uur na uur andere lessen. En veel van de innovaties fietsen daar een beetje doorheen (coördinator innovatie).

De externe onderzoekers wijzen erop dat er in het Da Vinci College een goed schoolklimaat heerst en dat die goede sfeer belangrijk was voor het creëren van een draagvlak. Bijna alle actoren benadrukten de cruciale rol van goede communicatie. Vooral informele gesprekken bleken zeer doeltreffend. Daarom werden in de school soms 'aan tafel met' sessies gehouden. Dat waren gesprekken waarbij betrokkenen tussen de middag aan tafel gingen zitten met andere actoren in de school en vertelden over hun project. Dat was heel laagdrempelig, concreet en zeer persoonlijk.

Bij aanvang van het project ontbrak er in de school een duidelijke visie op talentontwikkeling, op innovatie en op het onderzoek. In het begin was er op school een gebrek aan planning en aanpak, wat ervoor zorgde dat het project een moeizame start kende.

Omdat er in het eerste half jaaronvoldoende vordering was, riep de school dan ook hulp in van een externe projectleider. De rol van deze projectleider bleek zeer belangrijk te zijn voor het verdere verloop van de Expeditie. Bijna alle actoren gaven aan dat docenten over de nodige vaardigheden en expertise moeten beschikken om een innovatie te laten slagen. De externe projectleider zorgde voor een andere aanpak en ander projectmanagement. Zo leerde de school om heel planmatig te werk te gaan, doelen te stellen en te evalueren en bij te stellen. Omdat docenten in het begin niet over voldoende expertise beschikten, was de komst van de externe projectleider zeer welkom:

De planning was niet goed aan het begin en dat was ook wel de reden waarom we op een gegeven moment aan de bel hebben getrokken en gezegd hebben van: zo kan het niet verder. (...) Want we moeten wel bedenken van hoe gaan we het aanpakken, wat gaan we precies allemaal doen... (projectleider).

In eerste instantie denk je toch wel dat je dat zelf wel kunt. Zo is het gelopen. Daar leer je wel van dat je nu misschien eerder denkt van: "Als je iets grootschaligs doet is het misschien wel handig om ook gewoon externe deskundigheid en überhaupt iemand in te huren die zich volledig daar mee bezig kan houden." Maar je hebt hier ook gewoon zoveel andere klussen. Het is moeilijk om je dan helemaal voor een dag te focussen op dit. We hadden nu een projectleider die drie dagen alleen hier mee bezig was. Dat hadden we zelf nooit kunnen realiseren. Een externe projectleider was absoluut een succesfactor (coördinator innovatie).

5.5 Onderzoek van innovatieprocessen in het Da Vinci College

Hoewel het werken met onderzoekers een nieuw gegeven was in het Da Vinci College, bleken alle bevraagde actoren overtuigd van het belang van het onderzoeken van innovatieprocessen tijdens het Expeditieproject.

De meeste bevraagde actoren zijn tevreden over de effectieve ondersteuning en bijsturing van de innovaties in de school door het onderzoek. Volgens de onderzoekscoördinator droeg het onderzoek bij tot bewustwording en inzicht bij de deelprojectleiders waar ze aan de innovatie aan moesten werken.

Volgens de docent-onderzoekers werden eindeloze 'welles nietes' discussies hierdoor in de kiem gesmoord, wat uiteindelijk tot het verbeteren van innovaties en tot beter en kwaliteitsvol onderwijs heeft geleid. De schoolleider was vooral tevreden over de inhoudelijke informatie die uit de projecten kwam.

Andere actoren waren gematigder over de opbrengsten van het onderzoek omdat het onderzoek nog niet zoveel tussenresultaten had laten zien. Ze vonden het een nadeel dat het onderzoek steeds iets trager liep dan de onderwijspraktijk waardoor de onderzoeksresultaten de praktijk niet snel genoeg kunnen bijsturen. Zo kon het onderzoek bij bepaalde projecten al eerder tot interventies geleid hebben getuigt de innovatiecoördinator:

Ja, onderzoek is misschien toch wat traag voor de situatie. Dat innovaties sneller gaan of eigenlijk al sneller aangepast zouden moeten worden dan dat onderzoek het resultaat oplevert.... (coördinator innovatie).

In het Da Vinci College bleek het onderzoeken van innovatieprocessen een grote meerwaarde voor de professionalisering van docenten. Docenten werden gestimuleerd om een onderzoekende houding aan te nemen en ze leerden veel bij door zelf onderzoek te doen. Tot slot argumenteerden de betrokkenen, zorgden het onderzoek en de onderzoeksresultaten voor een bewustwording, en zet deelname aan de Expeditie aan tot nadenken en reflecteren. Volgens de projectleider hebben docenten geleerd om een reflectiecirkel te doorlopen waardoor ze de dingen anders gaan aanpakken, dit opnieuw evalueren en hierop reflecteren waardoor de praktijk opnieuw zou aangepast worden.

Daarom is het juist voor ons heel goed, onderzoek, want het zorgt er voor dat je jezelf niet vergaloppeert en het zorgt er voor dat je ook goed blijft nadenken over de dingen die je doet (projectleider).

Hoewel het doen van onderzoek veel voordelen biedt, zijn twee docenten het er ook over eens dat innovaties niet altijd onderzocht moeten worden. Door regelmatige reflectie op de praktijk, kan er ook al heel wat bereikt worden. Ook de projectleider was van mening dat er wel niet altijd een onderzoeksrapport hoeft te zijn om te constateren dat iets niet werkt of fout loopt. Zonder onderzoek kan je dat ook aanvoelen.

5.6 Samenwerking tussen onderzoekers en de school

De samenwerking tussen de school en de onderzoeker liep bij aanvang van het project niet soepel. Het kostte veel tijd en moeite om duidelijk te krijgen wat de verwachtingen waren van de onderzoekers en van de school. De school wilde talentontwikkeling onderzocht zien maar daarvoor diende eerst een duidelijke visie op talentontwikkeling ontwikkeld te worden. Daarnaast had de school weinig ervaring met onderzoek en was het voor zowel de docenten als de directie echt wennen aan de onderzoekers op school. Volgens de onderzoekscoördinator spreken onderzoekers en de school een andere taal. Een deelprojectleider vond het onderzoek in de klas in het begin zelfs storend. Ze had het er moeilijk mee dat er al meteen een onderzoeksteam op haar project zat terwijl er eigenlijk nog niets was.

Ik denk dat het er bij hoort dat je een poosje aan elkaar moet 'snuffelen' en een beetje mekaar moet vinden (schoolleider).

Doordat de onderzoekscoördinator en de onderzoekers veel investeerden in contacten en gesprekken met elkaar, werd helderheid gecreëerd, zowel over de taken, over de rollen van iedereen, over de onderzoeksvragen en over het onderzoek zelf en wisten onderzoeker en de school wat ze aan elkaar hadden. Alle actoren waren tevreden over het verder verloop van de samenwerking tussen practici en de huidige onderzoekers. Volgens de vestigingsdirecteur heeft een goede samenwerking veel te maken met personen: "Het moet wel klikken".

Volgens de onderzoekscoördinator zou het zonder onderzoeksinstituut niet mogelijk zijn om onderzoek uit te voeren. Vooral de verwerking en analyse van de onderzoeksgegevens is iets waarin de school niet veel expertise heeft. In de samenwerking is het van belang een goed evenwicht te vinden tussen de taken die het onderzoeksinstituut op zich neemt en de taken die de school zelf wil uitvoeren:

Werk daarbij samen met een onderzoeksinstituut. (...) Doe het niet op eigen houtje of laat het ook niet doen door externen want als je zelf er bij bent, dan bereik je meer (coördinator onderzoek).

De samenwerking tussen onderwijsonderzoekers en onderwijspractici is volgens de betrokken actoren belangrijk voor de professionele ontwikkeling van docenten en het leren omgaan met wetenschappelijk onderzoek.

De coördinator onderzoek vormde het aanspreekpunt voor zowel de onderzoekers als het onderzoek in het algemeen. De rol van de onderzoekskoördinator was volgens alle actoren een absolute meerwaarde in het samenwerkingsproces.

De coördinator onderzoek is echt iemand die heel erg gelooft in het onderzoek en die staat voor kwaliteit, die staat voor inhoud (schoolleider).

5.7 Opbrengsten

Dankzij de Expeditie werden de al uitgewerkte onderwijskundige ontwikkelingen in een stroomversnelling geplaatst (extern projectleider, Leren over Innoveren). De ondersteuning vanuit de Expeditie maakte het niet alleen mogelijk om de bestaande vernieuwingen, de TOP-trajecten, verder te onderzoeken en te verdiepen, maar het Expeditieproject gaf docenten ook tijd en ruimte om nieuwe innovatieprojecten uit te werken. Er werden tien nieuwe deelprojecten opgestart en het werken met een portfolio werd ontwikkeld. De schoolleider, de projectleider en de onderzoekskoördinator duiden deze concrete innovaties als de belangrijke opbrengsten aan van de Expeditie.

De Expeditie bracht voor het Da Vinci College ook belangrijke opbrengsten inzake onderzoek op. Volgens de schoolleider, de projectleider en de onderzoekskoördinator is het feit dat het onderzoek de school 'is ingerold' een grote opbrengst van de Expeditie.

Wat ik nu de meerwaarde vind aan het feit van het onderzoek is dat het doordat we onderzoek hebben móeten doen, waarvan ik in eerste instantie niet echt een meerwaarde zag, is het wel zo dat het onderzoek de school ingerold is, niet enkel het onderzoek voor de Expeditie maar onderzoek in breder verband. Dat het onderzoek van hen, de onderzoekende houding van docenten en van scholen gestimuleerd heeft (schoolleider).

Ook het opzetten van een onderzoeksgroep duidt de school aan als een belangrijke opbrengst van het Expeditieproject. De sfeer in deze onderzoeksgroep wordt omschreven als zeer positief en stimulerend. De betrokken personen in de groep vinden het interessant om onderzoek te doen en om hierover na te denken. Na de Expeditie wil de school op docent niveau onderzoek de school in brengen door het oprichten van de "Da Vinci Academie". De school omschrijft deze Academie als kenniskringen waar "docenten kennis en expertise over bijvoorbeeld innovaties en onderzoek kunnen delen en waar nieuwe kennis en expertise wordt gecreëerd doordat collega's op onderzoekende wijze de dilemma's in hun eigen praktijk aan pakken". Er worden plannen gemaakt om met een onderzoeksinstituut samen te werken na het Expeditieproject.

Het onderzoeksteam en de rol van de onderzoekskoördinator blijft na de Expeditie bestaan. De schoolleider hoopt dat het onderzoeksteam ook nog verder zal uitbreiden. De onderzoekskoördinator is kritischer over de opbrengsten van de Expeditie en had verwacht dat een groter aantal docenten en leerlingen positief zou zijn over de projecten, of dat er met andere woorden meer draagvlak voor de Expeditie zou zijn op school.

Wat ik jammer vind, is dat de mensen die binnen de Expeditie enorm enthousiast zijn en heel veel energie hebben, dat het ons niet gelukt is om die energie bij nog meer mensen neer te leggen. Dus dat we een deel docenten hebben die niet ook die energie

gevoeld hebben en ook denken: Oh wat leuk, daar ga ik ook iets mee doen (onderzoekscoördinator).

Volgens de innovatiecoördinator leerde de school meer planmatig en doelgericht te werk te gaan.

Het feit dat we eigenlijk in zo'n heel Expeditietraject toch wel hebben geleerd om heel planmatig te werk te gaan en doelen te stellen en te evalueren en bij te stellen, zeg maar de aanpak (coördinator innovatie).

In de school was er behoefte aan het bewaren van de kennis die alle betrokkenen doorheen het Expeditieproject hebben ontwikkeld. De school wil daarom na afloop de Academie oprichten.

Om de kennis inzake de innovaties te bewaren, werkte de school aan het overdraagbaar maken van innovaties. De schoolleider wilde streven naar het inbedden van de ontwikkelde innovaties in het regulier onderwijs.

Dat zou ik nog veel meer willen hebben dat het geïnnoveerde een deel is van het reguliere curriculum waardoor het niet meer als innovatie herkenbaar is (schoolleider.)

De school heeft tijdens het Expeditieproject geïnvesteerd in het betrekken van leerlingen bij de innovaties. De schoolleider en de projectleider vinden dit belangrijk, maar waren het er over eens dat dit nog meer had kunnen gebeuren. Leerlingen werden bijvoorbeeld betrokken bij de ontwikkeling van het leerlingportfolio of “op de conferentie die we gehad hebben ‘talenten inspireren’ zaten ze er wel bij en dat was absoluut een meerwaarde.” Dat er nagedacht werd over dit thema, is volgens de projectleider een verdienste van participatie aan de Expeditie.

5.8 Kennis delen en kennisverspreiding

In het Da Vinci College werd kennis omtrent de innovaties van de Expeditie *intern* gedeeld via verschillende kanalen: via de stuurgroep, via het plaatsen van de Expeditie op alle agenda's van overleggen, via ouderavonden, via studiedagen voor docenten, en via de website van de school. Illustratief, Expeditie Experience was een namiddag mede georganiseerd door docenten en leerlingen, om via een infomarkt aan alle docenten in de school te laten zien welke deelprojecten er precies lopen op school. Er werd een presentatie gehouden over de Expeditie en de nieuwe website Expeditiedavinci.nl werd gelanceerd. Aansluitend waren er workshops over talenten en talentontwikkeling voor docenten. Eveneens werden doorheen het jaar bijeenkomsten georganiseerd waarin docenten ervaringen konden uitwisselen.

De interne communicatie werd daarnaast versterkt door digitale borden in de school die speciaal ingericht werden om te communiceren over de Expeditie.

We hebben gemerkt dat dit soort hele grote interventies wel zin heeft en vooral ook in het begin. Maar later merkten we dat mensen ook gewoon behoefte hadden aan één op één gesprekken dus dan zijn we gaan werken met ‘aan-tafel-met-gesprekken’. Dat deden we in een pauze, dan kondigden we van te voor aan dat bepaalde mensen aan de grote tafel in de docentenkamer zouden zitten. Mensen werden daar ook heel erg door geprikkeld en die werden ook heel enthousiast door de dingen die je vertelde. Dus dat hebben we wel een paar keer gedaan. Dat werkte wel heel goed, merkte ik (projectleider).

Alle docenten werden geïnformeerd over de resultaten van het onderzoek door deze terug te koppelen naar de hele school. Deze terugkoppeling gebeurde via een presentatie, een poster en het verspreiden van een rapport. Er werden ook workshops voor onderzoek georganiseerd door de coördinator onderzoek en een van de docentonderzoekers.

Het draagvlak voor de nieuwe ontwikkelingen in het Da Vinci was onvoldoende ontwikkeld (zie ook 3.4) en het bleek moeilijk voor de school om iedereen enthousiast te maken voor de Expeditie.

Ik heb niet het gevoel dat er een tegenbeweging ontstaan is. Maar wel van: "Goh, daar gaat veel geld in zitten en heel veel energie in zitten maar daar merken wij zo weinig van. Dat is best wel lastig geweest. Daar hebben we heel veel over gepraat ook en we hebben geprobeerd acties te ondernemen door in ieder geval mensen te informeren enzovoort. Maar echt meenemen daarin, dat lukte niet. Dat lukt niet genoeg in ieder geval (onderzoekscoördinator).

Wat ik heel erg leuk vond, waren toch de informatiebijeenkomsten, de workshops, waarin mensen echt vertellen wat ze gedaan hebben en wat de effecten daarvan waren. Al moet ik zeggen dat ook heel veel docenten ook wel kreunen en steunen als er weer na de lessen een informatiebijeenkomst is van 4 tot 6 waar iedereen moet zijn (niet-betrokken docent).

Extern heeft het Da Vinci College kennis en ervaringen verspreid via verschillende kanalen. Er werden persberichten verspreid over de Expeditie, er werden artikelen gepubliceerd via de VO-Raad, Leren en Organisatie. Kennis en ervaringen van het onderzoek werden gedeeld via conferenties zoals ORD en EAPRIL. Er werd via de Expeditie-site van het Da Vinci College informatie verspreid en een Primair Onderwijs – Voortgezet Onderwijs netwerk opgericht waarin de school samenwerkt met een aantal basisscholen om doorlopende leerlijnen te creëren. De onderzoekscoördinator en de projectleider hebben artikelen gepubliceerd in een personeelsdesk en een tijdschrift over kwaliteit.

De coördinator innovatie benadrukte dat het belangrijk is dat er naar de buitenwereld duidelijk gesteld wordt dat de innovatieprojecten ten dienste staan van kwalitatief goed onderwijs. De indruk zou kunnen ontstaan dat de school enkel bezig is met de innovatieprojecten en minder met het primair onderwijs.

De indruk kan bestaan dat we vooral bezig zijn met leuke toeters en bellen en niet investeren in het primair proces. Je onderwijs moet je zeker onder de aandacht blijven brengen, dat is het gevaar als sommige innovaties niet direct gekoppeld zijn aan het primaire proces van onderwijs (coördinator innovatie).

5.9 Rol van de landelijke projectorganisatie

Het Da Vinci College erkent het belang en het nut van de projectorganisatie, en geeft aan dat ze de ondersteuning vanuit de VO-raad eigenlijk niet veel nodig hadden.

In het begin kon de VO-raad volgens de onderzoekscoördinator wel voor iets meer opvolging zorgen, vooral in de cruciale beginfase.

Ze konden in het begin meer vinger aan de pols gehouden hebben wat er misloopt, bij ons is er een half jaar bijna niks gebeurd en toen in twee maanden heel veel, toen hadden ze ons eerder moeten polsen en dichter erop zitten (onderzoekscoördinator).

Alle bevroegde actoren zijn het erover eens dat er een goede ondersteuning was vanuit de landelijke projectorganisatie

Ze hebben regelmatig gevisiteerd, er is heel veel contact geweest, we worden voor van alles uitgenodigd. Nee, ik kan eigenlijk alleen maar positief zijn (schoolleider).

Niettemin mocht de ondersteuning voor het onderzoek iets uitgebreider zijn. De onderzoekscoördinator gaf aan dat de school op bijeenkomsten voor de Expeditie scholen wel graag wat meer hadden geleerd over onderzoek. Zo getuigt de onderzoekscoördinator:

Nu moest je zelf op zoek gaan naar contacten voor onderzoek, VO-ondersteuning in netwerken voor onderzoek hierin ontbrak; meer en eerder ondersteuning hierin (netwerk, digitaal netwerk, bijeenkomsten op dat vlak); zo zou ik van in het begin veel

meer een helder beeld hebben van hoe het op andere scholen gebeurt en dan zo inspiratie opdoen (onderzoekscoördinator).

Zowel de onderzoekers als de coördinatoren in het Da Vinci College ervaren het als een groot voordeel voor het proces dat de VO-raad de school dwingt om alle zaken goed op papier te zetten en verantwoording af te leggen binnen de gestelde deadlines.

...het feit dat je een audit hebt, dat je verantwoording af moet leggen, dat je dus wel gestimuleerd wordt om bepaalde zaken aan te leveren, dat maakt dat je wel professioneel te werk gaat. (...) In ieder geval de eisen die aan je worden gesteld, dat is goed denk ik (coördinator innovatie).

5.10 Conclusie

Hoewel het Expeditieproject een moeilijke start kende, kunnen we stellen dat de school over het algemeen tevreden is over de opbrengsten van de innovatie van de Expeditie. De gestelde doelen konden gehaald worden door de inzet van een externe projectleider en een projectorganisatie. Over de innovatie-opbrengsten is iedereen tevreden, het informeren van niet-betrokken docenten in de school kon meer uitgebouwd worden. Hierdoor was er immers in de loop van het Expeditietraject een soort van eilandgevoel ontstaan.

Alle bevroegde actoren waren tevreden over de resultaten van het onderzoek. Het samenwerkingsproces tussen de onderzoekers en de school kende een moeilijke start omwille van het niet duidelijk krijgen van elkaars verwachtingen, maar door die aan elkaar te toetsen en veel te overleggen, werden wederzijdse verwachtingen duidelijk en verliep de samenwerking vlotter. Het onderzoeksproces liep door de wisseling van de externe onderzoekers en docentonderzoekers even moeilijk maar dit veroorzaakte geen al te grote vertragingen in het onderzoeksproces.

De school en de onderzoekers zijn tevreden over de opbrengsten van het onderzoek op school. De onderzoeksresultaten hadden een grote gebruikswaarde en betekenden een meerwaarde voor de school. Daarnaast zijn de school en de onderzoekers tevreden over het stimuleren van een onderzoekende houding bij de docenten. Na de Expeditie wil de school verder onderzoek uitvoeren en wil het een *Da Vinci Academie* oprichten voor het verder uitbouwen van de onderzoekende houding van docenten en leerlingen. Na afloop van de Expeditie zal het onderzoeksteam blijven bestaan en zal ook de rol van onderzoekscoördinator ingevuld blijven. Meer nog, de schoolleider hoopt dat het onderzoeksteam nog verder zal uitbreiden.

6 Horizontale analyse: Vergelijking tussen de vier portretten

In dit vijfde deel presenteren we een vergelijking tussen de vier portretten van het case study onderzoek van *Expeditie durven delen doen 1*. De beschrijvingen volgen dezelfde indeling als de portretten. We schetsen een algemeen beeld over de aanleiding en motieven van deelname aan de Expeditie en over de projectorganisatie. Daarna wordt ingegaan op het verloop van de Expeditie, de innovatiecondities en het onderzoek van innovatieprocessen op school. Ten slotte staan we stil bij de samenwerking tussen onderzoekers en de school, bij de opbrengsten van *Expeditie durven delen doen* en bij de manier waarop het delen en verspreiden van kennis in de scholen tot stand is gekomen. In deze beschrijving schetsen we zowel gelijkenissen als opvallende verschillen tussen de vier scholen.

6.1 Context

De projectorganisatie stelde drie verschillende programmalijnen voor waarbinnen de scholen hun innovatie konden uitwerken, namelijk talentmaximalisatie, schooluitval en professionalisering van onderwijspersoneel. De innovaties van het Montaigne Lyceum sloten aan bij de programmalijn 'Onderwijs is populair: personeel is trots', de innovatie van het Amadeus Lyceum sloot aan bij de programmalijn 'Met plezier naar school – bij de les blijven' en de twee andere scholen innoveerden binnen de programmalijn 'Nederland talentenland: het maximale bereiken'.

Elk van de vier scholen had te maken met een aantal interne en externe factoren die een sterke invloed uitoefenden op het verloop van de innovatieprocessen. Het Amadeus Lyceum bijvoorbeeld had te maken met personeelsverloop en een verhuis naar een nieuw gebouw. De school Nieuw Zuid is gelegen in een multiculturele wijk en heeft veel allochtone leerlingen waardoor de school veel aandacht dient te besteden aan taalachterstand bij hun leerlingen. In het Montaigne Lyceum, een nieuwe school met een continu groeiend aantal leerlingen en docenten, was er in het begin van de Expeditie een hoge werkdruk voor docenten, waren er problemen met leerlingen in de buurt en bleven leerlingenresultaten achter. Daarnaast had de school te maken met enkele personeelwissels, waaronder de vervanging van de schoolleider. Het zijn voorbeelden van beïnvloedende contextfactoren die verstoring kunnen werken voor een vlot verloop van de innovatie en waarop niet altijd kan geanticipeerd worden. Het betekent ook dat het niet mogelijk is tot uitspraken te komen over de opbrengsten van elke innovatie zonder rekening te houden met de context waarbinnen de innovatie plaatsgrijpt.

Om het verloop en de opbrengsten van de innovaties in kaart te brengen, formuleerde elke school een uitgebreide reeks aan onderzoeksvragen en koos men hierbij stevast voor een brede waaier aan verschillende onderzoeksmethoden en -technieken. In het Nieuw Zuid werd gekozen voor een combinatie van literatuuronderzoek, implementatieonderzoek en effectonderzoek en in het Montaigne Lyceum werd gekozen voor ontwerpgericht onderzoek met effectmetingen. In het Amadeus Lyceum werd ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd. Naast het Expeditieonderzoek werd in de school nog een onderzoek uitgevoerd door een docent-onderzoeker en waren nog andere externe onderzoekers in de school aanwezig. Dit zorgde af en toe voor verwarring, zowel voor de onderzoekers als docenten. Ook in het Da Vinci College werd gekozen voor ontwerpgericht onderzoek en deed men onderzoek naar het ontwerp, naar het implementatieproces en werden effecten gemeten bij de leerlingen. .

6.2 Aanleiding en motieven deelname *Expeditie durven delen doen*

Elke school had een eigen motivatie om te participeren aan de Expeditie: het continueren van een reeds geïmplementeerde innovatie (Da Vinci en Montaigne Lyceum), het uitwerken van een

onderwijsconcept (Nieuw Zuid, Amadeus Lyceum), het realiseren van werkdrukvermindering (Montaigne), het systematisch invoeren van innovatieprojecten en nagaan wat hiervan de opbrengsten zijn (Da Vinci College), ... Hoewel hieruit blijkt dat elke school zijn eigen motieven had om deel te nemen aan de Expeditie, stellen we toch voor de vier scholen één gemeenschappelijke motief vast, namelijk de Expeditie als extra bron van inkomsten. Bij de meeste scholen bleef deze financiële motivatie impliciet, maar in het Amadeus Lyceum bijvoorbeeld was het verwerven van extra middelen een expliciete motivatie tot deelname aan het Expeditieproject.

6.3 Projectorganisatie op school

In de vier scholen werd een projectorganisatie (aangeduid met termen als projectgroep of stuurgroep) in het leven geroepen. De wijze van samenstelling van deze schoolspecifieke projectorganisatie verschilde wel van school tot school, maar het doel was steeds de coördinatie van het verloop van de Expeditie op school.

In elke school werd ook een projectleider aangesteld om de innovatieprocessen op school te coördineren en het verloop inhoudelijk te coachen. In de vier scholen hadden de projectleiders een gelijkaardig takenpakket: de visie op de vernieuwing duidelijker afbakenen, het verloop van de innovatie en het onderzoek van de Expeditie coördineren en opvolgen.

Uit de beschrijving van de portretten blijkt dat deze projectleider een spilfunctie vervulde in het verloop van de innovatie en dat deze functie onontbeerlijk is om de innovatie op school in goede banen te leiden. In twee scholen (Nieuw Zuid en het Da Vinci College) startte men zonder projectleider, maar na verloop van tijd werd toch iemand aangesteld om deze functie op te nemen. In beide scholen ging het over een extern persoon.

6.4 Verloop van de Expeditie en het onderzoek

Het verloop van het Expeditieproject kende in de vier scholen gelijkaardige patronen: (1) de vernieuwing was reeds ingezet voordat de school de subsidiemiddelen had verworven, (2) in het eerste jaar werd vooral tijd besteed aan het verfijnen van de onderzoeksvragen, en aan het afstemmen van verwachtingen tussen de onderzoekers en de school, (3) de verschillende schoolgebonden onderzoeksprojecten verliepen cyclisch-incrementeel, en (4) tijdens de Expeditie werden onderzoeksresultaten meermaals teruggekoppeld naar de school.

In de vier bestudeerde scholen was het innovatieproces reeds van start gegaan nog voor het subsidiedossier werd aangevraagd. De scholen werkten reeds aan verschillende onderwijsinnovaties of aan de voorbereidingen hiervan. In Nieuw Zuid, het Da Vinci College en het Montaigne Lyceum was men reeds van start gegaan met concretere voorbereidingen en onderwijsinnovaties, in het Amadeus Lyceum waren de voorbereidingen vooral conceptueel van aard. Dit betekent dat men voor het eerste Expeditiejaar vooral had nagedacht over de ontwikkelingen van het nieuwe onderwijsconcept gebaseerd op de principes van cultuurgebaseerd onderwijs.

De initiatiefase ging in de vier scholen niet alleen van start nog voor het eigenlijke projectplan werd geschreven, deze fase liep ook door gedurende de volle drie Expeditiejaren (zie ook de visuele voorstellingen bij de beschrijving van de portretten) aangezien er tijdens het Expeditieproject continu aan innovatie - of productontwikkeling werd gewerkt.

In het Montaigne Lyceum werd in verhouding tot het ontwikkelen van de innovaties, weinig aandacht besteed aan het implementeren en institutionaliseren van de innovaties. De school geeft dit ook zelf aan en wijst op het feit dat de school onvoldoende in de kijker heeft gezet wat de vruchten waren van het project. In het Amadeus Lyceum, Nieuw Zuid en het Montaigne Lyceum werd tijdens het derde Expeditiejaar extra aandacht besteed aan het verankeren van de innovaties. In het Da Vinci College

was het verankeren van het Expeditiemateriaal gedurende het ganse project een aandachtspunt. Alle scholen zijn dus innovatieve scholen. Anderzijds waren er tussen de scholen voor de start van de Expeditie meer verschillen inzake de vertrouwdheid met onderwijsonderzoek. In et Amadeus Lyceum en het Montaigne Lyceum werden al enkele professionele onderzoeken uitgevoerd op school, maar de andere scholen kwamen door de Expeditie voor de eerste keer in contact met schoolgebonden onderwijsonderzoek.

Het uitvoeren van schoolgebonden onderwijsonderzoek bracht in de vier scholen een aantal tijdrovende aspecten met zich mee, zoals het verfijnen van de onderzoeksvragen, het afstemmen van onderzoeksvragen tussen de onderzoekers en de school en het afstemmen van de wederzijdse verwachtingen.

De verschillende onderzoeksprojecten kenden in alle scholen een cyclisch-incrementeel verloop. Dit wil zeggen dat er in een nieuwe onderzoekscyclus steeds kennis werd meegenomen die werd verworven in een vorige. In de vier scholen werd veel aandacht besteed aan het terugkoppelen van de onderzoeksresultaten naar de school.

6.5 Innovatiecondities

In deze paragraaf bespreken we enkele relevante condities die een belangrijke rol speelden bij het innoveren en het praktijkgericht onderzoek in de scholen.

Leiderschap

Leiderschap speelt in de vier scholen een belangrijke rol voor een succesvol verloop van de innovaties. Een duidelijke aanpak, structuur en coördinatie kwamen in de meeste scholen pas laat op gang. Zoals eerder besproken is ook de aanstelling van een projectleider in alle projecten zeer belangrijk gebleken voor het goede verloop van de Expeditie. Door de komst van een externe projectleider leerde het Da Vinci College bijvoorbeeld om planmatig te werk te gaan, om doelen te stellen en deze te evalueren. De externe projectleider zorgde in deze school voor een duidelijke aanpak en een projectmanagement. In Nieuw Zuid ontbrak bij aanvang aanpak en structuur, maar door de aanstelling van een inhoudelijke projectleider kon hieraan gewerkt worden op het einde van het tweede jaar. Door het gebrek aan aanstelling van een projectleider werd in deze school het innovatieproces wat vertraagd. Dit was ook het geval in het Montaigne Lyceum, waar het wegvallen van de projectleider en de schoolleider, ervoor zorgde dat de Expeditie een tijdje niet het belangrijkste was op school. In het Amadeus Lyceum tot slot bleken- hoewel een projectleider was aangesteld – concrete planning, efficiënt werken, structuur en aanpak struikelblokken te zijn omdat het soms niet duidelijk was wie welke verantwoordelijkheden had in het project.

Draagvlak

In de vier scholen was er tijdens de volledige Expeditie geen volledig schoolbreed draagvlak voor de innovaties aanwezig. Dit betekent dat in de vier scholen de Expeditie voornamelijk een project was van een deel van het docentenkorps, zonder dat de Expeditie breed gedragen werd door de volledige school. In het Da Vinci College had het ontbreken van een schoolbreed draagvlak vooral te maken met het feit dat de innovaties geen deel uitmaakten van het reguliere onderwijs (zie bespreking Innovatie). Daardoor werd het gevaar voor 'eilandvorming' onder de docenten groter. Deze 'eilandvorming' heeft volgens de docenten te maken met het feit dat niet-betrokken docenten soms het gevoel hadden dat de Expeditie voorbehouden was voor een select clubje.

Ook Nieuw Zuid werd geconfronteerd met een gelijkaardig fenomeen. Een aantal niet-betrokken docenten in deze school zijn in vergelijking met betrokken docenten, minder enthousiast over het Expeditieproject. Ze voelden zich wat 'achtergesteld' en argumenteren dat een 'wij-zij-gevoel' ontstond op school. Het ontbreken van een schoolbreed draagvlak in het Montaigne Lyceum had vooral

betrekking op de komst van nieuwe docenten en het feit dat bepaalde docenten zich doorheen het proces onvoldoende eigenaar konden maken van de vernieuwingen. In het Amadeus Lyceum waren tot slot specifieke verschillen tussen docenten in de bovenbouw en onderbouw. Het uitbouwen van de CGO-modules kon hierdoor in de bovenbouw beperkt tot stand komen.

Niettemin stellen we vast dat alle scholen sterk investeerden in het verbreden van het draagvlak. Een goede communicatie stond hierbij centraal en alle scholen organiseerden bijvoorbeeld een jaarlijkse studiedag. Het Amadeus Lyceum investeerde in het verbreden van het draagvlak door onder andere het opzetten van interne studiedagen en het aanpassen van de organisatie van de CGO-modules. In het Da Vinci College bleken informele gesprekken zeer doeltreffend en de school organiseerde onder andere een informatiemarkt over de Expeditie. In het Montaigne Lyceum werd een jaarlijkse manifestatie en onderwijsontwikkeldagen georganiseerd. In Nieuw Zuid werd gewerkt aan het verspreiden van de Expeditie door het verspreiden van kennis tijdens studiebijeenkomsten, team - en themaoverleggen in de school en via zelfgemaakte documentaires.

Visie

Uit de beschrijving van de portretten blijkt dat bij het begin van het Expeditietraject in alle scholen een duidelijke visie ontbrak op de innovatie en het onderzoek. In de vier scholen moest hieraan dan ook voldoende tijd besteed worden tijdens het eerste Expeditiejaar. In het Amadeus Lyceum werden samen met de onderzoekers gesprekken gevoerd om tot een gemeenschappelijke taal en een gemeenschappelijke visie te komen en werd gezocht naar een invulling van cultuurgebaseerd onderwijs. In het Montaigne Lyceum was het volgens bevroagde docenten niet altijd even duidelijk wat het doel van de innovatie was. Tussen de onderlinge teams op school ontbrak een gemeenschappelijke visie op de inhoud van het onderwijskundig concept en er waren verschillen in onderwijsopvattingen. Ook in het Da Vinci College ontbrak er een gedeelde visie op innovatie en op het onderzoek. Het project startte met vertragingen omwille van onder andere een nog voldoende uitgewerkte visie op innovatie. De externe projectleider kreeg de taak om de visie in de school duidelijker te krijgen. In Nieuw Zuid ontbrak eveneens bij aanvang van het project een duidelijke visie. De inhoud van de innovatie en het doel ervan waren in het begin diffuus waardoor het innovatieproces startte met enige vertraging.

Planning

Aanvullend bij de bovenstaande beschrijving valt het op dat alle scholen worstelden met planningsaspecten met betrekking tot het project die zorgden voor een vertraging van de Expeditie. In het Da Vinci College zorgde een gebrek aan planning en aanpak voor een moeizame start maar een externe projectleider leerde de school om meer planmatig te werk te gaan, doelen te stellen, deze te evalueren en bij te sturen. Ook in het Amadeus Lyceum misten enkele bevroagde actoren een concrete planning van de innovatieontwikkeling. Ze argumenteren dat daardoor vaak niet efficiënt werd gewerkt, dat het voor hen soms niet duidelijk was wat er in de Expeditie gebeurde en wie welke verantwoordelijkheden daarbij had. In de school Nieuw Zuid bleek dit eveneens het geval te zijn en werd de Expeditie ad hoc aangestuurd. Er kwam pas laat in het proces een duidelijke projectaanpak. Met de vervanging van een nieuwe projectleider, kon in het Montaigne Lyceum opnieuw meer structuur geboden worden en werden duidelijke afspraken gemaakt.

Leerlingbetrokkenheid

In de scholen waar leerlingen bij zowel de innovaties als het onderzoek betrokken zijn, bleek iedereen daarover zeer tevreden te zijn. Leerlingen werden in het Da Vinci College bijvoorbeeld betrokken bij de ontwikkeling van het leerlingportfolio.

Reflectie met de leerlingen in Nieuw Zuid bracht volgens de onderzoekers waardevolle en evaluatieve informatie op en was volgens hen ook voor de leerlingen zinvol en leerzaam. Ook de onderzoekers in het Montaigne Lyceum onderstreepten het belang van leerlingenbetrokkenheid.

6.6 Onderzoek van innovatieprocessen

Uit de beschrijving van portretten bleek dat de scholen tevreden zijn over de effectieve ondersteuning en bijsturing door het onderzoek van de innovaties op school. Het onderzoek bleek niet alleen een goede ondersteuning te bieden aan de innovatieprocessen, maar de onderzoekers hield de school bovendien een spiegel voor door een terugkoppeling van de onderzoeksresultaten. Dit werd door de scholen sterk gewaardeerd. Alle scholen zijn het erover eens dat het onderzoek in de Expeditie leidt tot reflectie op de kwaliteit van het eigen onderwijs.

Uit de portretten leidden we verder af dat aandacht voor het terugkoppelen van de onderzoeksresultaten, investeren in bijeenkomsten met docenten en het aantonen van het directe belang van het onderzoek, elementen zijn die de school enorm waarderen en bijdragen om het draagvlak voor het onderzoek in de scholen uit te bouwen. In het Montaigne Lyceum werd de feedback vanuit de onderzoekers niet enkel gericht op het aanpassen van de ontwerpen voor volgende rondes in het onderzoek, maar ook op de inbedding van de innovatie in de school. Om het draagvlak voor het onderzoek in Nieuw Zuid op te bouwen, besteedden de onderzoekers veel belang aan het investeren in bijeenkomsten met de docenten en aan het aantonen van het directe belang van het onderzoek. Volgens respondenten in het Amadeus Lyceum ging het onderzoek op die manier veel meer leven en kon het een onderdeel worden van de hele school.

In alle scholen werd een groot en gevarieerd pakket van onderzoeksinstrumenten ingezet gaande van vragenlijsten tot observaties. Uit de portretten blijkt echter dat op twee scholen een zekere vorm van onderzoeksmoeheid optrad. In het Montaigne Lyceum gebeurde er veel onderzoek, , waardoor men volgens de onderzoekers af en toe te lijden had onder de ‘verzameldruk van de gegevens van het onderzoek’ en in het Amadeus Lyceum vond nog ander onderzoek plaats dat los stond van de Expeditie. Dit zorgde af en toe voor verwarring, zowel onder onderzoekers als onder docenten. Ook in deze school trad onderzoeksmoeheid op.

Een andere bezorgdheid die werd aangehaald is dat de onderzoeksresultaten soms te laat kwamen om de praktijk bij te sturen. Dit bleek bijvoorbeeld in het Da Vinci College.

6.7 Samenwerking tussen onderzoekers en de school

Alle scholen waardeerden sterk dat ze konden kiezen welke onderzoekers ze gingen betrekken in hun schoolspecifiek Expeditietraject.

In het Da Vinci College en het Montaigne Lyceum spraken betrokkenen trouwens over een ‘persoonlijke klik’ met de onderzoekers. Deze goede verstandhouding zorgde voor een belangrijke meerwaarde in de samenwerking. Van bij het begin was er een open discours tussen de onderzoekers en de school waardoor het mogelijk was om open en moeilijke gesprekken te kunnen voeren. Er heerste een klimaat van veiligheid, vertrouwen en eerlijke communicatie en er kon samengewerkt worden als partners.

In Nieuw Zuid en het Montaigne Lyceum verliep de samenwerking met de onderzoekers goed van bij het begin, in het Da Vinci College was het eerder een zoektocht. Deze school had weinig ervaring met onderzoek en het was voor zowel de docenten als de directie wennen aan de aanwezigheid van onderzoekers op school. De school begreep de taal van de onderzoekers niet goed en docenten moesten wennen aan de observaties van het onderzoeksteam in hun klas. Voor de school en de onderzoekers bleek ook het lastig om een gemeenschappelijke visie te ontwikkelen en om

duidelijkheid te krijgen over wat de verwachtingen waren van de onderzoekers en van de school. In Nieuw Zuid daarentegen zagen we dat de school en de onderzoekers hieraan bij opstart van het project veel tijd en aandacht besteedden waardoor de samenwerking tussen de onderzoekers en de school goed verliep. Het op voorhand duidelijk afbakenen van verwachtingen bleek een belangrijke succesfactor te zijn.

Een tweede factor voor succesvolle samenwerking heeft betrekking op de aanwezigheid van een vast aanspreekpunt voor onderzoek in de school. Dit stelden we vast in de twee scholen waar de samenwerking van bij de start goed verliep, namelijk Nieuw Zuid en het Montaigne Lyceum. Een vast aanspreekpunt zorgde ervoor dat de communicatie en de afspraken tussen de school en de onderzoekers vlot verliep. In het Amadeus Lyceum zien we dat de samenwerking vlotter begon te lopen toen er halverwege het Expeditietraject een aanspreekpunt werd aangesteld. Ook het aanstellen van een onderzoekskoördinator, zoals in het Da Vinci College gebeurde, bleek een grote meerwaarde te zijn voor de samenwerking tussen onderzoekers en de school. De onderzoekskoördinator zorgde ervoor dat er goede afspraken konden gemaakt worden tussen school en onderzoekers.

Verdere aspecten die de samenwerking kunnen bevorderen hebben betrekking op de aanwezigheid van de onderzoekers op school en de ervaring van onderzoekers met praktijkgericht onderzoek.

In het Montaigne Lyceum bijvoorbeeld verliep de samenwerking goed omdat de onderzoekers veel op de school aanwezig waren. In het Amadeus Lyceum waren onderzoekers volgens de school te weinig zichtbaar in de school, wat de samenwerking niet ten goede kwam. De dagelijkse gang van zaken in de school zorgde er volgens de docenten voor dat planning en afspraken tussen onderzoekers en de school moeilijk verliep. Soms gebeurden er onverwachte zaken op school, zoals de afwezigheid van een docent, waardoor afspraken met de onderzoekers niet konden doorgaan.

Volgens de scholen was het ondersteunend als onderzoekers reeds ervaring hadden met praktijkgericht onderzoek. In het Montaigne Lyceum verliep de samenwerking vlot omdat de school voelde dat de onderzoekers al ervaring opgebouwd hadden met dit soort onderzoek

6.8 Opbrengsten

Het Expeditieproject maakte in alle scholen veel energie los en bracht een dynamiek op gang. Door het onderzoek konden de Innovaties in de vier scholen op een verantwoorde manier ontwikkeld worden.

Niettemin bleek uit de portretten dat de percepties van de verschillende betrokkenen in de vier scholen over de opbrengsten van het onderzoek uiteenlopend zijn.

In het Amadeus was men tevreden over de ontwikkeling van het innoverende concept CGO maar ging tegelijkertijd ook een stem op dat de geleverde inspanningen niet in verhouding stonden tot de opbrengsten. In de school Nieuw Zuid heeft de Expeditie heel wat concrete resultaten opgeleverd en waren alle betrokkenen hierover tevreden. Het Montaigne Lyceum kon nieuwe ontwikkelingen realiseren maar besteedde in verhouding tot het ontwikkelen, te weinig tijd aan het implementeren ervan. Het Da Vinci College was tevreden over de verderzetting en uitbreiding van hun bestaande innovatie.

In de school Nieuw Zuid werden in het eerste en tweede leerjaar de mediaklas en masterklas uitgebouwd en geïmplementeerd; de mediatuin werd uitgebouwd, een digitale portfoliomap en een bijhorende manier van werken werd ontwikkeld en schoolbreed ingevoerd. Dit zijn voor de school blijvende opbrengsten. Er werden ook diverse artikelen gepubliceerd, en er werd een dvd-film gemaakt over de *Expeditie durven delen doen*. Ook in het Montaigne Lyceum werden heel wat nieuwe producten ontwikkeld. Er werd een metadateringssysteem website opgezet om de zelf ontwikkelde onderwijsmaterialen onder de docenten te delen, het concept van het onderwijsatelier werd

uitgebouwd en er kwam de Montaigne ontwikkelgids voor onderwijsmateriaal. Dit zijn producten die de school blijvend kan gebruiken. De school was tevreden over de ontwikkelde producten, de implementatie van de opbrengsten kon echter meer aandacht krijgen.

Dankzij de Expeditie werden de al uitgewerkte onderwijskundige ontwikkelingen van het Da Vinci College in een stroomversnelling geplaatst. De ondersteuning vanuit de Expeditie maakte het niet alleen mogelijk om de bestaande vernieuwingen, de TOP-trajecten, verder te onderzoeken en te verdiepen, maar het Expeditieproject gaf docenten ook tijd en ruimte om nieuwe innovatieprojecten uit te werken. Er werden tien nieuwe deelprojecten opgestart en het werken met een portfolio werd ontwikkeld. De school duidde deze concrete innovaties aan als de belangrijkste opbrengsten aan van de Expeditie.

Eén van de grote opbrengsten van het Amadeus Lyceum was dat de school zich kon profileren en uitstraling kreeg. Daarnaast was de mogelijkheid om te kunnen werken aan een gemeenschappelijke taal en visie voor de school een grote opbrengst. Hoewel het nieuwe onderwijsconcept nog niet helemaal is uitgekristalliseerd, bleek uit de onderzoeksresultaten dat de leerlingen door de jaren heen steeds positiever werden over het nieuw ontwikkelde concept van Cultuurgebaseerd Onderwijs.

Alle scholen waren van mening dat het onderzoek en de onderzoeksresultaten bij de innovaties aanzette tot nadenken en reflecteren over de innovaties. Zoals eerder beschreven, waren de scholen tevreden over de ondersteuning en bijsturing van de innovaties door het onderzoek. De Expeditie bracht belangrijke blijvende onderzoeksopbrengsten op, zoals bijvoorbeeld het afnemen van jaarlijkse volgroetsen en een gevestigd onderzoeksteam in de school. In Nieuw Zuid werkte de Expeditie als een soort 'eyeopener'. Zo zagen docenten het belang in van toetsen afnemen bij leerlingen en kon een deel van het onderzoek in Nieuw Zuid een vervolg krijgen na de Expeditie. Ook het Montaigne Lyceum was tevreden over de opbrengsten van het onderzoek. De resultaten zorgden ervoor dat de school verantwoorde en onderbouwde keuzes voor de nieuwe ontwikkelingen kon maken. Er werd tevens nagedacht over hoe de samenwerking tussen de onderzoekers en de school na afloop van het Expeditieproject kan vervolgd worden. In het Da Vinci College werd een onderzoeksgroep van docenten opgezet die ook na het project blijft bestaan. Na de Expeditie wil de school op docentniveau onderzoek verder de school inbrengen door het oprichten van de "Da Vinci Academie", kenniskringen waar docenten kennis en expertise kunnen delen over bijvoorbeeld innovaties en onderzoek. In deze scholen worden verder plannen gemaakt om met een onderzoeksinstituut samen te werken na het Expeditieproject.

Hoewel dit geen expliciet, maar impliciet doel was van *Expeditie durven delen doen*, is men het er in alle scholen over eens dat de onderzoekende houding onder de docenten nog meer gestimuleerd kon worden. Zo werd in het Montaigne Lyceum met een te kleine groep van docenten samengewerkt voor het onderzoeksluik en was het project er niet op gericht om docentonderzoekers op te leiden. Het Amadeus Lyceum vond dat docenten meer konden leren uit het onderzoeksluik.

6.9 Kennis delen en kennisverspreiding

In alle scholen werden verschillende activiteiten opgezet om de kennis rond Expeditie durven delen doen, en meerbepaald de ontwikkelingen van het innovatie- en onderzoeksproces intern in de school te delen. Zo werden bijvoorbeeld jaarlijks studiedagen voor docenten georganiseerd en werd op de overlegagenda van docentenbijeenkomsten informatie geplaatst omtrent de resultaten van de Expeditie. Een vaak terugkerende bezorgdheid vanuit de scholen is dat de inspanningen die geleverd worden om kennis te delen niet altijd garanties opleveren dat alle docenten belangstelling zullen krijgen voor de resultaten.

In twee scholen (het Montaigne Lyceum en het Amadeus Lyceum) was het niet voor alle docenten even transparant wat de toegevoegde waarde van het Expeditieproject precies inhield in termen van

onderwijsontwikkeling. In de andere scholen waar de innovaties expliciet ook onder deze noemer van *Expeditie durven delen doen* werden benoemd was dit duidelijker. In het Da Vinci College werd bijvoorbeeld een 'Expeditie Experience' gehouden, een namiddag mede georganiseerd door docenten en leerlingen, om via een infomarkt aan alle docenten in de school te laten zien welke deelprojecten er precies lopen op school. Deze school benadrukte daarnaast het belang van het persoonlijk, individueel en informeel uitwisselen van ervaringen tussen docenten. Dit werkte als een succesfactor voor het enthousiasmeren van andere docenten.

De vier scholen deelden hun Expeditiekennis en ervaringen met externen via verschillende kanalen. Er werd kennis gedeeld via onder andere de website van de school, er verschenen artikels in vaktijdschriften, er werden documentaires gemaakt of enkele scholen sloten aan bij een platform voor innovatieve scholen. Het delen van kennis tussen de Expeditiescholen verschilde onderling vrij sterk. Zo werd in het Amadeus Lyceum vooral 'verteld' aan andere scholen waar de school mee bezig is. Het Montaigne Lyceum deelde daarentegen ook concrete ontwikkelde producten. De school deelde hun kennis over en de toegang tot hun metadateringssysteem met andere Expeditiescholen.

6.10 Rol van de landelijke projectorganisatie

Uit de vier portretten bleek dat alle scholen het nut en het belang van de landelijke projectorganisatie erkennen. De scholen waardeerden de ondersteuning die ze ontvingen vanuit de projectorganisatie. De scholen waren overtuigd van het belang om aan de landelijke projectorganisatie op geregelde tijdstippen verantwoording te moeten afleggen over het verloop van de innovatie en het onderzoek in de school. Dit verantwoordingsmodel ondersteunde de scholen om meer doelgericht en professioneel te werk te gaan.

De verschillende scholen vermeldde dat een goede opvolging vanuit de projectorganisatie voornamelijk bij aanvang van het project van belang was. In deze opstartperiode werden immers de verwachtingen van onderzoekers en deze van de school op elkaar afgestemd en de werden de onderzoeksvragen opgesteld en verfijnd.

Volgens het Da Vinci College mocht de ondersteuning voor het onderzoek op de bijeenkomsten van de VO-raad uitgebreider aan bod komen. De school Nieuw Zuid had graag meer ondersteuning gehad bij projectmatig werken, alsook bij het schrijven van een goed projectplan en tijdspad.

7 Samenvattingen focusgroepen

In dit hoofdstuk presenteren we de belangrijkste resultaten uit de focusgroepen. De focusgroepen werden afgenomen bij de volgende vier verschillende actoren: de schoolleiders betrokken bij *Expeditie durven delen doen*, betrokken docenten van de Expeditiescholen, de landelijke projectorganisatie van de VO-raad en de programmaleider onderzoek, en tot slot onderzoekers betrokken bij *Expeditie durven delen doen*. Voor de selectie van actoren en het aantal deelnemers verwijzen we de lezer graag naar Hoofdstuk III Onderzoeksdesign. De focusgroepen werden afgenomen om een duidelijker zicht te krijgen op de onderzoeksvraag welke succes- en faalfactoren bijdragen aan de ontwikkeling en realisatie van innovaties via praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (onderzoeksvraag 5a); om hefbomen en struikelblokken bij samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en practici in kaart te brengen (onderzoeksvraag 6) en om de rol van de projectorganisatie en de succes- en faalfactoren bij het realiseren van onderwijsinnovaties en bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek na te gaan (onderzoeksvraag 7).

7.1 Samenvatting focusgroep schoolleiders

In de focusgroep werd besproken welke struikelblokken en welke succesfactoren schoolleiders ondervonden bij het opzetten van innovatieprocessen die begeleid werden door praktijkgericht onderzoek in hun school.

Een moeilijkheid bij het opzetten van dergelijke projecten was volgens de schoolleiders het verschil tussen de cultuur van de school en het onderzoek. Alle schoolleiders ondervonden dat er een groot verschil is tussen de taal van het onderzoek en de taal van de school en gaven aan dat men elkaars taal moet leren spreken. Of de samenwerking tussen de school en de onderzoekers goed verloopt, hangt in grote mate af van verstandhouding tussen onderzoekers en de school en de persoonlijkheid van de onderzoekers. De onderzoeker die doceert en alles beschouwt van op een afstand, wordt niet gewaardeerd door de schoolleiders. Betrokkenheid, flexibiliteit en interesse bij de onderzoekers worden enorm geapprecieerd. Ook het inlevingsvermogen van de onderzoeker, namelijk dat men zich ervan bewust wat het betekent om op een school te werken en te begrijpen dat de school een ander ritme heeft dan onderzoek, is een belangrijke eigenschap. Dat de school hun onderzoekers kon kiezen, vond de school heel waardevol. Dat zorgde voor een goede samenwerking gedurende het hele onderzoekstraject en wordt als waardevol bevonden voor het welslagen van het onderzoek.

Scholen waarderen het dat onderzoekers helpen om de grote lijnen te bewaken. Onderzoekers zijn een soort kritische vriend en het is goed dat onderzoekers de grote lijnen tonen om te voorkomen dat blinde vlekken ontstaan bij de verantwoordelijken voor de innovatie op school. De schoolleiders vinden het belangrijk dat onderzoekers aandacht besteden aan het terugkoppelen van de resultaten zodat docenten er iets aan hebben en de betekenis van de resultaten uit het onderzoek voor de praktijk duidelijk wordt. De schoolleiders zijn het erover eens dat leiderschap een belangrijk element is bij het neerzetten van een innovatie in school. Persoonlijk leiderschap speelt bijvoorbeeld des te meer een belangrijke rol wanneer de onderzoeksresultaten niet positief zijn of niet aantonen wat docenten hadden verwacht. Daarnaast is het belangrijk dat een schoolleider tijd creëert voor de docenten naast hun onderwijstaken, zodat ze tijd hebben om aan de innovatie en het onderzoek te kunnen werken. Een succesfactor hierbij is als deze tijd structureel ingebouwd wordt in het rooster van de docenten in de vorm van tijdsblokken.

Een gemeenschappelijk struikelblok dat de schoolleiders ondervonden was het betrekken van alle docenten. De schoolleiders vinden het belangrijk dat er binnen de school informatie wordt gedeeld en draagvlak wordt gecreëerd. Kennis en ervaringen delen onder de collega's gebeurde onder de vorm van studiedagen met werkgroepen, uitwisselen van verhalen in teamvergaderingen, ... Het moeilijke aan het delen was vaak het gebrek aan iets tastbaar of concreet. Denkprocessen zijn moeilijk uit te wisselen. Op het einde van het project lagen er in de meeste scholen wel concrete producten die gedeeld kunnen worden, bijvoorbeeld een portfolio, een handreiking voor docenten en leerlingen, ...

Wat betreft het betrekken van docenten bij het onderzoek, is het volgens de schoolleiders belangrijk dat docenten een actieve rol krijgen en eigenaar worden van het onderzoek en bijvoorbeeld mee denken in onderzoeksvragen, om onderzoek een goede plaats in je school te geven. De schoolleiders vinden de learner reports een goed instrument omdat dit zich goed leent om met de docenten te bespreken en het leesbaarder of herkenbaarder is dan bijvoorbeeld een enquête. Wanneer docenten van bij het begin van het project betrokken worden en het voor hen duidelijk is wat het doel is van het onderzoek, wordt de betrokkenheid veel groter.

De schoolleiders zijn het erover eens dat de samenwerking met de landelijke projectorganisatie goed verliep. De schoolleiders waarderen het inlevingsvermogen van de medewerkers van de landelijke projectorganisatie, de opvolging en dat ze op de hoogte waren van wat er zich afspeelde in de scholen. De projectorganisatie liet voldoende ruimte aan de scholen om het project op een eigen manier in te vullen en uit te werken. De respondenten gaven aan dat de audits veel werk met zich meebrachten. De verantwoordingslast was voor de meesten haalbaar. Het is logisch dat er

verantwoording verwacht wordt als je subsidies krijgt. Een belangrijke opbrengst volgens de schoolleiders is dat je bewuster moet nadenken over de doelen en planning van het project. Het dwingt om te reflecteren en om scherp te blijven, en om zich af te vragen of de doelen worden bereikt.

Verschillend met de andere scholen, was de stem van het KIOSC-project, een samenwerkingsverband van vier scholen waarbij een stuurgroep de verschillende processen coördineerde. Vanuit het samenwerkingsproject werd aangegeven dat er soms teveel werd verwacht. Zo werd er een financiële verantwoording verwacht met Senter Novem, er was Sardes, er was het overkoepelende onderzoek van Gent, er waren de eigen onderzoekers, er waren heel veel e-mails,... Daarbij nog eens verantwoording afleggen aan de landelijke projectorganisatie, vonden de scholen teveel gevraagd. Deze stuurgroep vormde immers een soort van projectorganisatie. Voor dergelijk samenwerkingsverband is de projectorganisatie volgens hen heel belangrijk bij de start maar doorheen het proces minder.

De schoolleiders zijn het erover eens dat de projectorganisatie heel belangrijk was om dit project op te starten maar niet nodig om op langere termijn duurzaam te blijven vernieuwen. Een projectorganisatie zorgt voor het opstarten en mogelijk maken van zaken in een school die anders in de waan van de dag verloren gaan. De schoolleiders zijn ervan overtuigd dat de attitude in huis om duurzaam te vernieuwen en de onderzoekende houding waarbij nagegaan wordt of de vernieuwing werkt en er al dan niet aanpassingen kunnen gebeuren, niet zomaar na drie jaar zal wegvallen. Deze attitude was volgens de meeste schoolleiders ook al aanwezig in de school voor het Expeditieproject. Dit kenmerkt immers de scholen die subsidies aanvragen.

De schoolleiders geven aan dat delen van kennis tussen de scholen een struikelblok was. Doorheen het traject was het volgens de schoolleiders ook onduidelijk wat de verwachtingen hierover waren van de VO-raad. De projectorganisatie kon meer bewust en actief tussenkomen om het delen tussen de scholen te stimuleren. De kennisnetwerken waren een poging maar dat daaraan ook nog andere, niet-betrokken scholen zouden deelnemen, leek de Expeditiescholen iets teveel gevraagd. Er waren verschillende redenen waarom het delen tussen de scholen moeilijk verliep. De waan van de dag zorgde ervoor dat de school er niet toe kwam om dit te regelen. Daarnaast vonden een aantal scholen het niet nodig om te delen omdat ze al voldoende contacten hadden of lid waren van andere netwerken. Vaak ontbraken concrete opbrengsten om uit te wisselen. Het gebruiken van expertise van andere scholen bleek daarnaast moeilijk omdat de verschillende scholen in andere fases van ontwikkeling zitten. Het toepasbaar maken naar de eigen schoolsituatie wordt daardoor lastig. Daarnaast bleken sommige scholen grote financiële investeringen te hebben gedaan of waren ze al jarenlang met de innovaties bezig, waardoor ze niet zomaar alles konden delen. Aan sommige producten waren rechten verbonden waardoor er ook niet kon gedeeld worden.

De schoolleiders zijn het ermee eens dat het een gemiste kans is dat de projectorganisatie stopt als het project stopt. De schoolleiders zijn ervan overtuigd dat de kennis en de opbrengsten die er zijn bij de VO-raad geborgd blijven. De VO-raad kan de succesverhalen in het land in de verschillende scholen uitzetten zodat scholen die nooit in een dergelijke project meestapten die door deze verhalen misschien wel gaan doen. De schoolleiders vinden het belangrijk om de politiek te blijven activeren en de opbrengsten van de Expeditie zoveel mogelijk voor het voetlicht te brengen. Een politiek bezoek aan één van de Expeditiescholen bleek een succes.

Dat scholen de kans kregen om schoolspecifieke innovaties te ontwikkelen en uit te bouwen, passend bij hun eigen school, was volgens de schoolleiders een belangrijke meerwaarde van *Expeditie durven delen doen*. Dit in tegenstelling tot de grote, breed bedoelde, opgelegde en landelijke onderwijsvernieuwingen van de afgelopen jaren. De schoolleiders zijn het erover eens dit Expeditie project laat zien hoe belangrijk het is dat de school zelf kan kiezen om te innoveren op basis van wat het beste is voor de schoolspecifieke leerlingen.

7.2. Samenvatting focusgroep docenten

In de focusgroep werd besproken welke struikelblokken en welke succesfactoren docenten ondervonden bij de samenwerking tussen onderzoekers en scholen bij het begeleiden van innovatieprocessen door praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

Wanneer een onderzoeker nauwelijks in de school aanwezig is verloopt de samenwerking moeilijker volgens de docenten. Onderzoekers zijn namelijk niet onmiddellijk aanspreekbaar. Via mailcontact moet een afspraak gemaakt worden waardoor vertraging in informatievoorziening optreedt. Een factor die de samenwerking bevordert is als onderzoekers één dag in de week op school aanwezig kunnen zijn. Docenten waarderen dat een onderzoeker goed weet hoe het leven in een school verloopt en de manier van lesgeven en het omgaan met de leerlingen begrijpt. De docenten zien de onderzoekers als een 'kritische vriend'. Ze waarderen het als onderzoekers kritisch zijn en hun een spiegel voorhouden. De onderzoekers konden problemen aantonen zoals dat de stuurgroep teveel de touwtjes in handen nam, dat er meer tijd en ruimte voor coaching moest zijn, ... Docenten voelen zich niet kwetsbaar wanneer onderzoekers de praktijk van docenten onderzoeken en meekijken in de klas. Ze zijn gewoon om 'open' les te geven in glazen leslokalen en werken voortdurend in team. Onderzoekers moeten er rekening mee houden dat docenten vooral kwetsbaar zijn wanneer de resultaten niet zijn zoals verwacht of wanneer het niet goed gaat in een klas situatie.

Docenten vinden de aanzet tot reflectie een belangrijke opbrengst van de samenwerking tussen onderzoekers en de school. Daarnaast krijgen ouders meer vertrouwen in de innovaties doordat het innoveren begeleid wordt door onderzoekers. Docenten vinden het vooral belangrijk dat de onderzoeksresultaten ondersteuning bieden voor en aansluiten bij hun klaspraktijk.

De bevrageden vinden het belangrijk dat ze niet aan de zijlijn staan bij het onderzoek maar mede-eigenaar kunnen worden door samen te werken met de onderzoekers. Zo kan het onderzoek een stuk van hun praktijk worden. Docenten hadden verwacht, hoewel dit geen expliciet doel was van *Expeditie durven delen doen*, meer te kunnen leren over het uitvoeren van onderzoek; bijvoorbeeld over hoe je een vragenlijst opstelt, welke vragen je moet stellen om gewenste informatie te verkrijgen, welke instrumenten er bestaan, ... Ze wensen meer betrokken te worden bij het onderzoeksproces in plaats van enkel bij de resultaten.

Docenten hechten veel belang aan de volgende condities: een voldoende ontwikkelde visie op school; een projectplan waarin staat wat het startpunt is, waar men aan de slag kan gaan en wat de school wil bereiken; het vervullen van praktische randvoorwaarden zoals bijvoorbeeld lokalen, computers, telefoon. Daarnaast gaven docenten aan dat het heel belangrijk is om voldoende tijd te krijgen om met het onderzoek bezig te zijn. Een uitgeroosterde middag is volgens alle docenten een succesfactor.

Kennis en ervaringen werden schoolbreed onder collega's gedeeld via allerlei initiatieven zoals bijvoorbeeld: organiseren van studiedagen, ronddelen van flyers, verspreiden van brochures in de postvakjes, uitwisselen van informatie via maandelijkse vergaderingen,...

Docenten gaven aan dat niet-betrokken docenten aan het einde van het project niet enkel via passief informeren maar ook op een meer actieve manier betrokken konden worden. De innovatie werd dan meer in het curriculum opgenomen waarbij andere docenten gevraagd werden na te denken om dit bij hun eigen vak in te vullen. Niet alle docenten op school stonden enthousiast tegenover de vernieuwingen. De bevragede docenten geven aan dat er altijd twee soorten docenten zijn op school. Een deel van de docenten vindt leuk wat vernieuwend is, het andere deel vindt het onzin, geldverspilling, tijdiverspilling en niet interessant. Om niet-betrokken docenten zoveel mogelijk bij de innovaties te betrekken is het volgens docenten belangrijk om aan te tonen wat voor hen het nut is van de innovaties. Als je kan tonen wat het praktische nut is van de innovaties, welke invloed dit heeft op de praktijk en verhalen kan vertellen wat je hebt bereikt, werkt dit het beste. Een andere succesfactor is dat dit aansluit bij de leefwereld van de docenten, en je hen het enthousiasme en de

inzet van de leerlingen kan aantonen. Tot slot is het heel belangrijk om alle docenten in de school vanaf het begin mee te nemen en vanaf het begin kennis te delen.

Volgens de docenten lukte het delen tussen de scholen moeilijk. Halverwege het traject waren er nog geen opbrengsten om te delen en de processen die de scholen doorliepen waren te verschillend van elkaar om te kunnen delen. Een andere reden was onder andere dat sommige scholen het moeilijk hadden om ontwikkelingen te delen waar ze al jarenlang geld en energie in hadden geïnvesteerd. Docenten benadrukken dat het belangrijk is om bij het uitwisselen van producten ook de ervaringen die samengaan met het inzetten van de innovatie uit te wisselen, zoals de specifieke valkuilen, tips en eigen gemaakte fouten.

Docenten moesten niet rechtstreeks samenwerken met mensen van de landelijke projectorganisatie. De docenten gaven aan dat er nauwelijks terugggekoppeld werd over de bijeenkomsten. De *projectorganisatie liet volgens de docenten de school alle vrijheid om zelf het project in te vullen. Door Expeditie durven delen doen* was er geld en ruimte om nieuwe ideeën op te starten, om reizen te maken, er was geld voor PR,.. De audits brachten wel veel werk met zich mee maar deze vorm van verantwoording dwingt om te reflecteren.

7.3 Samenvatting focusgroep landelijke projectorganisatie VO-raad en programmaleider onderzoek

In de focusgroep werd besproken welke struikelblokken en succesfactoren de landelijke projectorganisatie en de programmaleider onderzoek ondervonden bij het realiseren en opzetten van projectgerichte schoolspecifieke innovatieprocessen die begeleid worden door praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

De leden van de focusgroep zijn ervan overtuigd dat een regievoerder zoals de landelijke projectorganisatie nodig is voor het opzetten en realiseren van innovatieprojecten die begeleid worden door praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Een regievoerder zoals de landelijke projectorganisatie kan losse schoolinitiatieven koppelen en overkoepelende succes- en faalfactoren samenbundelen. De organisatie is daarnaast noodzakelijk om te zorgen voor een gestructureerde, doelgerichte en verantwoorde aanpak bij het opzetten van deze initiatieven.

Basiselementen zoals tijd, geld en ruimte zijn volgens de leden van de focusgroep succesfactoren voor een goede werking van de landelijke projectorganisatie. Er moet ruimte zijn om doelen te kunnen realiseren en ruimte om na te denken over je opdracht. Een ander succesvol element is doelgericht werken en het aanstellen van een programmaleider onderzoek.

Als struikelblokken voor een goed verloop van de werking van de projectorganisatie geven de bevraagde actoren de volgende elementen aan: personeelwissels, weinig ervaring met projectmatig werken en een gebrek aan mensen in de programmaraad die expertise hebben met verankering. De betrokkenen geven verder aan dat er veel eerder een intern communicatieplan moest zijn en er teveel werd gefocust op procesopbrengsten en te weinig resultaten naar buiten werden gebracht.

Kennis van het veld, flexibiliteit vertonen en rekening houden met het ritme van de scholen (en bv vakantieplanningen) zijn succesfactoren voor een goede samenwerking met de scholen. Het opzetten van audits door de projectorganisatie en het organiseren van bijeenkomsten voor de scholen worden gezien als succesvolle taken. De audits droegen bij tot een goed verloop van de projecten in de scholen. Gesprekken en schriftelijke rapportages vormen een goede combinatie en dragen bij tot reflectie. Ook de bijeenkomsten waarop scholen kennis met elkaar konden uitwisselen zijn volgens de leden van de focusgroep belangrijk voor het realiseren van samenhang tussen de innoverende scholen. Met de kennis van nu zou de landelijke projectorganisatie het delen tussen de scholen opnieuw stimuleren door het organiseren van studiedagen. De projectorganisatie zou de

bijeenkomsten wel planmatiger en meer doelgericht opzetten, namelijk meer concreet nadenken over wat de studiedagen specifiek moeten opleveren voor de scholen en voor de projectorganisatie.

Een moeilijk gegeven is het spanningsveld tussen voldoende sturing geven aan scholen en voldoende vrijheid laten aan de scholen. De deelnemers vinden het delen in de school een verantwoordelijkheid van de school maar anderzijds kon de projectorganisatie meer stimulerend of motiverend optreden. Zo werd volgens bepaalde leden van de focusgroep teveel aan de scholen overgelaten om kennis onder elkaar te delen inzake hun innovaties en onderzoek en kon dit vroeger in het proces gebeurd zijn.

Over het tijdstip van het delen van kennis en ervaringen zijn de meningen verdeeld. Volgens een andere stem zijn er wanneer men te vroeg kennis wil delen, nog onvoldoende resultaten en daarom is het beter om te wachten tot op het einde.

De actoren zouden in de toekomst eerder inzetten op het uitwisselen van kennis over het proces in plaats van kennis over producten en resultaten en deze uitwisseling niet aan het toeval overlaten. Voor bepaalde onderwerpen zou men eveneens meer gericht bepaalde doelgroepen bij elkaar brengen, docenten en schoolleiders praten immers verschillend over dezelfde onderwerpen.

De deelnemers zijn het erover eens dat er veel gevraagd werd aan de scholen. Een struikelblok was dat de projectorganisatie geen echte planning aan de scholen kon voorleggen.

Wat de doelen op schooloverstijgend niveau betreft, geven de leden aan dat het verankeren van de opbrengsten en resultaten van alle deelnemende scholen, een moeilijk gegeven was. De projectorganisatie kon een grotere rol gespeeld hebben om de kennis te delen op het sectorniveau, bijvoorbeeld door studiedagen te organiseren over wat er in de Expeditie scholen gebeurt, zodat andere niet-betrokken scholen daaruit inspiratie kunnen halen. De poging om andere scholen bij de Expeditie te betrekken onder de vorm van kennisnetwerken was geen succes. De projectorganisatie zou, achteraf beschouwd, eerder in het proces met kennis over de inhoud van de innovaties naar buiten treden. Het hele traject stond de projectorganisatie aarzelend tegenover welke informatie men naar buiten moest brengen. Bij aanvang moest volgens de leden van de focusgroep meer nagedacht worden over de strategische positionering en inbedding van het project.

Een belangrijk aandachtspunt voor de landelijke projectorganisatie was positie te verwerven ten opzichte van andere stakeholders, hiermee een relatie op te bouwen en communiceren. Zo werden tijdens het driejarige Expeditietraject ook andere innovatieve platforms opgericht naast het innovatieproject.

Op het einde van het project deelt de landelijke projectorganisatie alle opbrengsten en informatie met de brede sector via een publicatiereeks. Iedereen is ervan overtuigd dat op niveau van het onderzoek veel netwerken en bekendheid werden opgebouwd. *Expeditie durven delen doen* wordt vaak als voorbeeld genoemd bij tal van bijeenkomsten over onderzoek in scholen. Het uitgangspunt dat de onderzoeksvraag van de school is, is een succesfactor en een uniek element met betrekking tot het onderzoek. De school had de regie in het onderzoek en in de samenwerking met de onderzoekers. De SLOA-projecten zijn een mooi vervolg om deze manier van onderzoek doen in de praktijk verder te zetten.

7.4 Samenvatting focusgroep onderzoekers

In de focusgroep werd besproken welke struikelblokken en welke succesfactoren onderzoekers ondervonden bij de samenwerking tussen onderzoekers en scholen bij het begeleiden van innovatieprocessen door praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

Volgens de onderzoekers is de wereld tussen onderzoek en onderwijs geen onoverbrugbare kloof. Eén van de belangrijkste verschillen is een verschil in ritme en taken tussen onderzoekers en docenten. Docenten moeten handelen in het nu en doorgaan met hun onderwijstaken in een heel

dynamisch werkveld. Onderzoekers kijken van op een afstand naar de praktijk en kunnen stil staan en reflecteren. Dat vraagt een andere instelling en houding. Een onderzoeker kan ook tijd nemen om rustig naar de uitkomsten van het onderzoek te analyseren, terwijl docenten veel sneller conclusies trekken en onmiddellijk resultaten willen zien. Een ander verschil is het verschil in taalgebruik.

Een open houding van de school en de onderzoekers is een succesfactor om de samenwerking te bevorderen. Indien je als school en als onderzoeker een open houding naar elkaar toe hebt, dan kan je naar elkaar toegroeien. Wat het taalverschil betreft, vraagt het tijd om met elkaar te praten over onderzoek. Heel belangrijk is dat men de tijd kan nemen om elkaars taal te begrijpen.

De onderzoekers zijn van mening dat regelmatig op de school aanwezig zijn en een flexibele houding aannemen succesfactoren zijn voor een goede samenwerking. Een dag op school zijn om de week of om de twee weken en een vast ritme in afspraken maken, helpt het onderzoek vooruit.

Een andere succesfactor is wanneer docenten enkele uren na elkaar vrijgeroosterd zijn om met het onderzoek bezig te kunnen zijn. Volgens de onderzoekers vraagt het wel wat flexibiliteit om in zo'n dynamisch werkveld als het onderwijs onderzoek te doen. Een ander succesvol aspect om aan de verschillen tegemoet te komen en de samenwerking te bevorderen is de aanwezigheid van een ondersteunende schoolleiding. De schoolleiders hebben een intermediaire functie omdat zij alles bepalen, bijvoorbeeld of docenten al dan niet vrijgeroosterd kunnen worden om een paar uur onderzoek te doen. Het is belangrijk dat docent-onderzoekers ondersteund worden, aandacht en respect krijgen en dat docenten tijd krijgen aan onderzoek te kunnen doen.

Bij het terugkoppelen van de onderzoeksresultaten naar de school is de houding van de onderzoekers heel belangrijk. Om docenten niet het gevoel te geven dat ze beoordeeld worden is een constructieve terugkoppeling heel belangrijk. Op die manier vormt de terugkoppeling geen beoordeling maar een versterking van de professionaliteit van de docenten en voelen docenten zich gesteund door de onderzoeksresultaten en de aanbevelingen.

Daarnaast is het belangrijk om de school duidelijk te maken dat deze terugkoppeling docenten kwetsbaar kan maken. Volgens de onderzoekers zijn scholen zich daar niet altijd goed van bewust. Daarnaast moet je als onderzoeker duidelijk bespreken dat het mogelijk is dat het onderzoek naar de innovatie niet de succesvolle resultaten zal opleveren die de school of de docenten ervan verwachtten. Tot slot moet voorzichtig omgesprongen worden met de resultaten als blijkt dat die zichtbaar kunnen toegeschreven worden aan bepaalde personen of secties.

Om docenten te betrekken bij het onderzoek, is het volgens de onderzoekers heel belangrijk dat docenten eigenaar zijn van het onderzoek. Ook het type docent en de thematiek van het onderzoek spelen een rol in de mate van betrokkenheid van de docenten bij het onderzoek. Het uitvoeren van een kwantitatief of kwalitatief onderzoek heeft volgens de onderzoekers geen invloed op de samenwerking tussen onderzoekers en de school. De invulling van de samenwerking tussen onderzoekers en de school is volgens de onderzoekers wel anders bij bijvoorbeeld experimenteel onderzoek, waarbij de onderzoeker het onderzoek volledig bepaalt en opzet, in vergelijking met ontwerponderzoek dat veel meer samenwerking met de school vraagt.

De grootte van de school is een andere bepalende factor voor de samenwerking. Een kleine school, waarbij alle leerlingen in één gebouw bij elkaar zitten, waarbij een schoolleiding aanwezig is, brengt volgens de onderzoekers een andere manier van werken met zich mee dan een grote school met bijvoorbeeld twee locaties en zes verschillende onderwijstypes. Het betrekken van alle docenten kost daar veel meer moeite en het bereiken van de schoolleiding – wanneer er bijvoorbeeld aanbevelingen komen zoals een roostervrije middag inbouwen of de school meer informeren over *Expeditie durven delen doen* - is in een grote school veel moeilijker.

In de meeste scholen werd het onderzoek volgens de onderzoekers, breed gedeeld. Dit gebeurde op verschillende manieren. Er werden terugkoppelingsgesprekken gehouden vanuit de docent-onderzoekers naar de projectleider en de onderzoekers, er werden workshops en infonamiddagen in

de school georganiseerd waarbij posters van de deelonderzoeken werden getoond en aanbevelingen werden gedaan over de verderzetting van de innovatie op basis van de resultaten; docentonderzoekers presenteerden hun innovaties en onderzoeken, ... De verspreiding van de onderzoeksresultaten naar de buitenwereld gebeurde veeleer ad hoc en was niet structureel ingebed in de projecten.

De onderzoekers zijn van mening dat het vertalen van schoolspecifieke resultaten en opbrengsten naar buiten toe, zoals de VO-raad van scholen verwachtte, een moeilijke opdracht is voor een school. Schoolspecifieke innovaties en onderzoeken zijn niet meteen in te zetten in andere scholen. Onderzoekers zijn van mening dat dit delen pas op het einde van zo'n project kan plaatsvinden.

Onderzoekers benadrukken het belang van het breed verspreiden van de opbrengsten aan docenten sectorbreed, vooral in het kader van de professionalisering van de docenten. Een succesfactor is om de resultaten te verspreiden in onderwijstijdschriften, vakgerelateerde tijdschriften en op websites die echt door de docenten zelf worden gelezen.

De onderzoekers geven aan dat de samenwerking met de mensen van de landelijke projectorganisatie goed verliep. Het schrijven van de jaarlijkse verantwoordingsplannen zorgde ervoor dat de onderzoekers scherp bleven. De onderzoekers waarderen dat de medewerkers steeds op de hoogte en makkelijk aanspreekbaar waren. Dat de scholen verantwoording moesten afleggen aan de VO-raad onder de vorm van audits vormde een belangrijke meerwaarde. Het bracht bij aan het ontwikkelen van een reflecterende houding. De rol van de projectorganisatie was volgens de onderzoekers ontzettend belangrijk. De onderzoekers vonden de bijeenkomsten met de andere onderzoekers zinvol. Het uitwisselen van ervaringen, het overkoepelend kijken en zoeken naar gezamenlijke oplossingen, het schrijven van themabundels werden aangegeven als waardevolle elementen. De bijeenkomsten boden een kader voor eigen ervaringen als onderzoeker.

De spreiding van het onderzoek kon de VO-raad misschien beter plannen. Scholen voelden zich op het einde toe nogal overbevraagd. Het overkoepelend onderzoek en de activiteiten van de onderzoekers overlaptten elkaar in timing.

Hoofdstuk VI Bespreking van de resultaten

1 Inleiding

In dit zesde hoofdstuk bespreken we de belangrijkste onderzoeksresultaten op basis van de onderzoeksvragen die doorheen de studie centraal stonden. Hiervoor baseren we ons ten eerste op de onderzoeksdata verkregen uit de afname van twee vragenlijsten (Expeditiejaar 2 en Expeditiejaar 3), ten tweede op de schoolportretten uit het case study onderzoek en de hierop gebaseerde horizontale analyse, en ten derde op aanvullende informatie verkregen op basis van de informatie uit de vier focusgroepen. We verwijzen de lezer naar hoofdstuk 3 waarin we uitvoerig de onderzoekopzet en de bijhorende verschillende methoden van dataverzameling toelichten, en hoofdstukken 4 en 5 voor respectievelijk de resultaten van het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksluik.

We presenteren de resultaten als antwoorden op de verschillende onderzoeksvragen.

2 Welke opvattingen leven onder de betrokkenen over onderzoek en innovatie?

De opvattingen die we onderzochten hebben betrekking op het belang van onderwijsinnovaties, het belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties, en het ontwikkelen en verspreiden van kennis over onderwijsinnovaties. Ook bestudeerden we opvattingen die betrekking hebben op de samenwerking tussen onderzoekers en docenten, en ook opvattingen over de finaliteit van het onderwijsonderzoek namen we onder de loep.

De onderzoeksvragen over opvattingen van de verschillende actoren over onderzoek, innovatie en de rol van onderzoek bij innovatie werden beantwoord door middel van twee vragenlijsten. De eerste vragenlijst richtte zich zowel op de Expeditiescholen als op docenten, schoolleiders en onderzoekers buiten de Expeditiescholen. Dit vragenlijstonderzoek vond plaats in juni 2009. Een jaar later organiseerden we opnieuw een vragenlijstonderzoek, maar dit keer enkel bij de onderzoekers, docenten en schoolleiders binnen de Expeditiescholen.

Zowel onderzoekers als practici hechten veel belang aan innoveren in het voortgezet onderwijs en zijn hierbij overtuigd van het belang van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Er is een brede consensus dat innovatie moet ondersteund worden door onderzoek. Dit bleek uit de bevraging van docenten en onderzoekers die betrokken zijn bij de Expeditie, maar ook uit de resultaten van de bredere bevraging van docenten en onderzoekers in Nederland.

Het was een te verwachten vaststelling dat de practici en onderzoekers binnen de Expeditiescholen positiever staan tegenover het belang van onderwijsinnovatie dan practici en onderzoekers buiten de Expeditiescholen. Het belang dat deelnemers aan de Expeditie toeschrijven aan de rol van onderwijsinnovatie is belangrijk, omdat het ook in positieve zin samenhangt met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie (indien geen rekening gehouden wordt met de invloed van Expeditiespecifieke condities). Er is met andere woorden een belangrijk verband tussen het waargenomen belang van onderwijsinnovatie in het algemeen, en de waargenomen opbrengsten van Expeditie in het bijzonder. Minder verwacht, en meer opvallend was de vaststelling dat de betrokkenen in de Expeditiescholen zich in hun tweede Expeditiejaar negatiever uitspraken over het belang van de ondersteunende rol van onderzoek bij innovaties dan mensen die niet bij de Expeditie betrokken zijn, terwijl de hele Expeditie juist is opgezet om innovaties door onderzoek te laten begeleiden. Dit is mogelijk toe te schrijven aan het feit dat Expeditieleden na een jaar samenwerking met onderzoekers een realistischer beeld hebben gekregen van de mogelijkheden en beperkingen van het uitvoeren van innovatieondersteunend onderwijsonderzoek dan onderwijsmensen die hier

geen concrete ervaring mee hebben. Mogelijk is dit ook toe te schrijven aan het feit dat op sommige scholen onderzoeksmoeieheid optrad omwille van een overbevraging van docenten op hetzelfde moment, zoals bleek uit de focusgesprekken en interviews. Zowel in het tweede als derde Expeditiejaar bleek uit het vragenlijstonderzoek dat er onder alle respondenten een sterke consensus bestaat over het belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij het onderzoeken van onderwijsinnovaties. Het ingeschatte belang hiervan bleek ook stabiel te zijn over de twee jaren heen. Alle bevroegde groepen bleken overtuigd van de noodzaak van deze samenwerking, enkel de niet-betrokken docenten in de Expeditiescholen bleken in het tweede jaar deze samenwerking iets minder belangrijk in te schatten dan hun collega's die wel betrokken waren bij de Expeditie, wat niet betekent dat zij deze samenwerking onbelangrijk vonden.

Het belang van een intense samenwerking tussen onderzoekers en practici vinden we ook terug als het specifiek gaat over het verspreiden van de kennis die onderwijsinnovaties opleveren. Ook hierover stelden we in de twee vragenlijstonderzoeken een sterke consensus vast onder alle bevroegde groepen: nieuwe kennis over innovaties moet vooral ontwikkeld worden door samenwerking tussen onderzoekers en practici en niet zozeer aan universiteiten. Hierover waren zowel onderzoekers als practici het eens, zowel binnen als buiten de Expeditiescholen. Een intense en vlotte samenwerking tussen onderzoekers en practici bleek ook in de kwalitatieve studies niet alleen een belangrijke conditie voor het welslagen van de Expeditie, maar ook een belangrijke opbrengst.

Ten slotte vroegen we de deelnemers aan de twee vragenlijstonderzoeken een uitspraak te doen over het belang van verschillende vormen van onderzoek waarbij vertrokken werd van een klassieke indeling in fundamenteel, praktijkvoorbereidend en beleidsvoorbereidend onderzoek. Uit beide vragenlijstonderzoeken bleek overduidelijk dat niet alleen practici maar ook onderzoekers, zowel binnen als buiten de Expeditiescholen, veel belang toeschrijven aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Er is een duidelijke eensgezindheid onder alle deelnemers dat onderwijsonderzoek ten dienste moet staan van praktijkverbetering, ongeacht de achtergrond van de bevroegden.

Samenvattend stellen we dat de twee vragenlijstonderzoeken overtuigend bewijs aanleveren dat alle actoren een uitgesproken pleidooi voeren voor het belang van praktijkgericht onderzoek. We stellen bovendien een duidelijk draagvlak vast voor onderwijsinnovatie en een consensus dat innovaties moeten ondersteund worden door onderwijsonderzoek, hoewel betrokkenen bij de Expeditie dit minder belangrijk inschatten dan mensen die niet bij de Expeditie betrokken zijn. Een directe relatie tussen onderzoekers en practici is de hierbij meest wenselijke vorm om innovatie vorm te geven, het verloop ervan te bestuderen en de resultaten ervan te verspreiden. Deze elementen kunnen post-hoc geïnterpreteerd worden als een sterke legitimatiebasis voor projecten als Expeditie die erop gericht zijn onderzoekskennis over innovaties te ontwikkelen in en voor de praktijk.

3 Hoe evalueren de betrokkenen in de Expeditiescholen Expeditie durven, delen, doen ?

Ter beantwoording van deze onderzoeksvraag werd gekeken naar de uitgangspunten van het Expeditieproject, de tevredenheid over innovatiecondities en de tevredenheid over de projectorganisatie. Van de Expeditiescholen werd verwacht een actieve bijdrage te leveren om hun innovatie-inspanningen en opbrengsten in beeld te brengen en hun leerervaringen en resultaten te delen met anderen binnen en buiten de Expeditie. Hiervoor kregen ze een aanzienlijk budget (maximaal 200.000 euro met de verplichting om zelf een derde van het gesubsidieerde bedrag in te leggen) om in een periode van drie jaar een eigen innovatietraject op te zetten en dit in goede banen te laten leiden en door in nauwe samenwerking met onderzoekers het verloop en de opbrengsten ervan via onderzoek in beeld te brengen. Een centrale vraag binnen het overkoepelende onderzoek is wat deze inspanningen hebben opgeleverd. Hierbij stippen we aan dat we als overkoepelende onderzoekers geen uitspraken kunnen doen over wat de verschillende projecten in de verschillende

scholen aan lokale opbrengsten hebben opgeleverd. Dit was object van onderzoek van de schoolbetrokken onderzoekers in de scholen zelf en viel bijgevolg buiten het perspectief van deze overkoepelende studie. Er werd door ons wel gekeken naar de procesopbrengsten.

Uit de resultaten van zowel het kwantitatief als kwalitatief onderzoek blijkt dat de Expeditiedeelnemers zich in algemene termen positief uitdrukken over de opbrengsten, zeker als het gaat over algemene opbrengsten, en minder als het gaat over het creëren van een onderzoekende houding in de school. Dit bleek met name uit de resultaten van de twee vragenlijstonderzoeken, maar ook uit de resultaten van de case studies.

Wat waren dan de belangrijkste opbrengsten vanuit het perspectief van de deelnemers? Ten eerste waren onderzoekers, schoolleiders en docenten het erover eens dat de Expeditie in belangrijke mate ondersteunend was voor de innovatie op school. De innovatie van het Expeditieproject werd onderdeel van de dagelijkse gang van zaken in de school. Enkel de niet-betrokken docenten plaatsten hier vraagtekens bij. De innovatiedoelen werden volgens een meerderheid van de betrokkenen bereikt en leverden een concrete bijdrage in termen van kwaliteitsverbetering en resultaten op niveau van de leerlingen. Uit het case study onderzoek en de focusgroepen leiden we af dat de grootste opbrengst van het Expeditieproject zich volgens de betrokkenen situeert op het niveau van het versneld en verder kunnen ontwikkelen van schoolspecifieke innovaties die de school eerder al op de rails had gezet.

Uit de twee vragenlijstonderzoeken blijkt dat het vooral de schoolleiders zijn die zich positief uitspreken over de opbrengsten van de Expeditie. De onderzoekers en docenten betrokken bij de Expeditie schatten de opbrengsten in het laatste Expeditiejaar iets hoger in dan in het tweede, maar de verschillen zijn niet betekenisvol, terwijl dit wel toch kon worden verwacht aangezien het project naar het einde toeliep.

Deelnemers aan de Expeditie spreken zich zowel in het tweede als in het derde Expeditiejaar duidelijk veel positiever uit over de algemene opbrengsten van de Expeditie dan over de bijdrage die de Expeditie heeft geleverd aan het ontwikkelen van onderzoekscompetenties. De opbrengsten op het gebied van onderzoekscompetenties worden door de onderzoekers, docenten en schoolleiders eerder laag ingeschat. Hoewel zij de opbrengsten op dit vlak in het derde Expeditiejaar iets hoger inschatten dan in het tweede, zijn de verschillen klein en niet betekenisvol. De Expeditiedeelnemers zijn niet echt overtuigd van het ontwikkelen van onderzoeksinteresse bij het onderwijspersoneel dat niet bij de Expeditie betrokken is, noch van het ontstaan van een ruimere onderzoekscultuur in de school. Hieruit kan echter niet besloten worden dat alle scholen negatief waren over de opbrengsten in termen van onderzoekscompetenties. Sommige scholen gaven zelfs aan dat het binnen brengen van een onderzoekende houding een van de belangrijke blijvende opbrengsten is van de Expeditie. Dit bleek bijvoorbeeld duidelijk uit het portret van het Da Vinci College.

De opbrengsten van het onderzoek zelf werden door de betrokken scholen doorgaans zeer positief ingeschat. Hoewel er verschillen zijn tussen de scholen, bleken de verschillende actoren doorgaans tevreden te zijn over de ondersteuning door de onderzoekers bij schoolspecifieke onderwijsinnovatie. Dit blijkt niet enkel uit de resultaten van het case study onderzoek en de focusgroepen, maar ook uit het kwantitatief onderzoek.

De vertrouwdheid met innovatie was doorgaans echter groter dan de vertrouwdheid met onderzoek. Een meerderheid van de scholen was immers nog niet vertrouwd om op een zo een intense en actieve manier mee te werken aan onderwijsonderzoek. Dankzij de Expeditie kwam het onderzoek de school binnen en bood het de scholen een spiegel aan om naar het eigen functioneren te kijken.

Een andere meerwaarde van het onderzoek was volgens de bevraagde actoren dat het de scholen dwong om na te denken over visie op innovatie en om de doelen van de innovatie duidelijker te stellen.

De Expeditie leidde in scholen niet enkel tot positieve opbrengsten. Zo stelden we vast dat in bepaalde scholen onder de docenten na verloop van tijd een zekere vorm van onderzoeksmoeheid optrad. Uit de focusgesprekken en interviews bleek dat deze docenten geconfronteerd werden met verschillende bevragingen op hetzelfde moment. In de discussie gaan we verder in op dit punt.

Het delen van lokaal ontwikkelde kennis en ervaringen met anderen buiten de school, was een uitdrukkelijke doelstelling van elk Expeditieproject. De resultaten laten zien dat er overeenstemming is tussen de docenten, schoolleiders en onderzoekers dat deze doelstelling nog onvoldoende bereikt is. Zowel in het tweede als in het derde Expeditiejaar werd dit aangegeven als de opbrengst die het minst bereikt is. Over het delen van kennis en ervaringen binnen de school zijn de deelnemers positiever. Ook de focusgroepen en case studies bevestigen dit. Het bleek niet eenvoudig voor scholen om hun kennis en ervaringen uit te wisselen met andere scholen. Daarvoor werden verschillende redenen aangehaald: een gebrek aan concrete opbrengsten om te delen met anderen, door de dagelijkse drukte kwamen scholen er niet toe om naar andere scholen te gaan, de schoolspecifieke producten, instrumenten of opbrengsten bleken moeilijk toepasbaar in een andere schoolsituatie. In het discussiedeel komen we hierop terug. Daarnaast dient ook opgemerkt te worden dat de scholen op het moment van evaluatiestudie, namelijk in de loop van het derde Expeditiejaar - zich nog niet in een afrondende fase bevonden, en dus nog volop werk aan het maken waren van hun disseminatieactiviteiten.

Een laatste kritisch punt over de opbrengsten is het schoolinterne draagvlak voor de innovatie en het bijhorende onderzoek. De resultaten van deze studie wijzen uit dat in de meeste scholen dit draagvlak onvoldoende breed werd ontwikkeld, en dat het Expeditieproject in meer of mindere mate een project bleef van een deel van het docentenkorps. Uit het vragenlijstonderzoek maken we op dat veel niet-betrokken docenten in de Expeditiescholen niet of onvoldoende op de hoogte waren van wat de Expeditie concreet inhield. Veel docenten die niet rechtstreeks betrokken zijn bij de innovatieprojecten konden zich in beide onderzoeksjaren niet uitspreken over de inhoud en opbrengsten van Expeditie. Zowel in het case study onderzoek als in de focusgroepen stelden we vast dat het stimuleren van betrokkenheid bij alle docenten een struikelblok bleek te zijn waarmee de meeste scholen worstelden. Scholen waren zich hiervan wel bewust en er werden uiteenlopende activiteiten opgezet om hieraan tegemoet te komen, zoals het organiseren van studiedagen of het delen van informatie via de schoolwebsite. Ondanks deze initiatieven bleek het vaak toch moeilijk om Expeditie schoolbreed te verspreiden. Waar we verwachtten dat dit in het tweede Expeditiejaar te vroeg was om de kennis en inzichten te verspreiden, bleek dit in het derde Expeditiejaar niet echt frequenter te gebeuren. Aangezien onze dataverzameling in de loop van het derde Expeditiejaar plaatsvond, kan wel geen uitspraak gedaan worden over het delen van de kennis op het einde van het project.

4 Welke factoren hangen samen met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie?

Hangen de waargenomen opbrengsten van de Expeditie samen met individuele percepties over onderzoek en innovatie en over percepties over Expeditiespecifieke kenmerken? De Expeditiespecifieke kenmerken die we onderscheidde waren de aansluiting bij de drie uitgangspunten (bottom-up onderzoek, schoolgebonden onderzoek en de programma-aanpak), de tevredenheid over de innovatiecondities, de tevredenheid over de projectorganisatie en de waargenomen bijdrage van de projectorganisatie tot het succes van de Expeditie en de verspreiding van het succes.

Om deze vraag te beantwoorden brachten we de door de betrokkenen (schoolleiders, betrokken docenten en onderzoekers) waargenomen opbrengsten van de Expeditie in verband met deze percepties. We deden dit zowel in het tweede als in het derde Expeditiejaar.

Een groot deel van de verschillen (ongeveer de helft) in waargenomen opbrengsten van de Expeditie hangt samen met algemene percepties over onderzoek en innovatie en percepties over Expeditie-specifieke kenmerken. Meer in het bijzonder laten de resultaten zien dat hoe je als individu aankijkt tegenover wat de Expeditie heeft opgeleverd in sterke mate samenhangt met hoe je denkt over de mate waarin de Expeditie aansluit bij een programma-aanpak en de mate waarin de innovatiecondities vervuld waren. Vooral deze laatste factor speelde een doorslaggevende rol. Bovendien hielden de waargenomen opbrengsten in het tweede Expeditiejaar sterk verband met de tevredenheid over de ondersteunende rol van de projectorganisatie, een verband dat in het derde Expeditiejaar minder manifest was. Maar dit betekent niet dat de waargenomen opbrengsten van de Expeditie in het derde jaar minder sterk beïnvloed werden door de flankerende ondersteuning vanuit de projectorganisatie vanuit de VO-raad. Het voldaan zijn van de programma-aanpak bleek immers in het derde jaar ook nog in sterke mate samen te hangen met waargenomen opbrengsten. We kunnen dus niet concluderen dat de betrokkenen aan het eind van het Expeditieproject zich volledig ontvoegd hebben van de ondersteunende rol van de projectorganisatie om succes waar te nemen. Het treffen van ondersteunende maatregelen vanuit de VO-raad en het volgen van de Expeditie door de projectorganisatie zijn immers twee belangrijke kenmerken van deze programma-aanpak.

Wanneer rekening gehouden wordt met het effect van Expeditie-specifieke kenmerken, spelen generieke opvattingen over het belang van onderwijsinnovatie, de rol van onderzoek, samenwerking tussen practici en onderzoekers en het belang van verschillende vormen van onderwijsonderzoek geen belangrijke rol meer ter verklaring van de waargenomen opbrengsten van de Expeditie.

5 Hoe evolueren onderzoeksoopvattingen en projectspecifieke percepties van docenten, onderzoekers en schoolleiders die deelnemen aan de Expeditie over de tijd heen?

Om deze vraag te beantwoorden werden zowel de vragenlijstgegevens vergeleken van de groep Expeditieleden die de vragenlijst tweemaal invulden, als deze op niveau van de docenten, schoolleiders en onderzoekers afzonderlijk. In de tweede analyse ging het niet noodzakelijk over dezelfde individuen, in de eerste analyse wel.

Wat betreft de algemene opvattingen over innovatie, onderzoek bij innovatie, samenwerking tussen onderzoek en praktijk en de drie vormen van onderwijsonderzoek, bleken er over de tijd heen weinig opvallende verschillen te zijn tussen onderzoekers, schoolleiders en docenten. Voor de gematchte groep van Expeditieleden zagen we enkel dat ze in het derde onderzoeksjaar minder belang toekenden aan beleidsvoorbereidend en praktijkgericht onderwijsonderzoek, maar de schaalscores bleven - vooral voor het belang van praktijkonderzoek - ook in het derde jaar erg hoog.

Als het gaat over Expeditie-specifieke kenmerken, valt het vooral op dat diegenen die de vragenlijst tweemaal invulden, in het derde Expeditiejaar meer tevreden waren over het vervuld zijn van de innovatiecondities. De innovatiecondities waarover het hier gaat zijn professionele ontwikkeling van docenten, consensus over doelen, draagvlak voor innovatie, visie op innovatie, motivatie van docenten over samenwerking met onderzoekers, en betrokkenheid van de leerlingen. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat het over een kleine groep respondenten ging. Wordt de analyse doorgetrokken naar de verschillende groepen, zijn er geen verschillen over de tijd heen bij onderzoekers en schoolleiders. Bij de docenten kwamen we in het derde Expeditiejaar echter tot een omgekeerde vaststelling: zij waren in het derde jaar minder tevreden over de innovatiecondities dan in het tweede jaar. Het viel ook op dat de schoolleiders – die het verst afstaan van de innovatie – steeds positiever stonden tegenover de innovatiecondities dan onderzoekers en docenten.

Een meer opvallende vaststelling is dat er voor de andere schalen geen verschillen zijn tussen de individuen die de vragenlijst tweemaal invulden. De opvattingen bleven bijgevolg vrij stabiel over de tijd heen. Dit geldt ook voor de verschillende actoren afzonderlijk.

6 Hoe verloopt een bottom-up onderwijsinnovatie concreet wanneer scholen samen met onderzoekers werken aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en welke zijn daarbij positieve en negatieve effecten?

In het vorige hoofdstuk presenteerden we vier schoolportretten waarmee we illustreerden hoe scholen concreet werken aan bottom-up onderwijsvernieuwingen, hoe ze daarbij samenwerken met onderwijsonderzoekers en hoe praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek gekoppeld kan worden aan de schoolspecifieke onderwijsvernieuwingen. In de horizontale analyse plaatsten we de vier portretten naast elkaar en gingen we na op welke punten de scholen verschillen en/of overeenstemmen. Deze vergelijking - in combinatie met de resultaten van de twee vragenlijstonderzoeken en de resultaten uit de focusgroepen - maakt het mogelijk om meer algemene condities te identificeren die er voor zorgen dat onderwijsinnovaties succesvol verlopen wanneer scholen samen met onderzoekers werken aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Het gaat over algemene condities zoals goed leiderschap, visieontwikkeling, en het voorzien van voldoende innovatietijd.

Alle betrokkenen bleken het er in sterke mate mee eens zijn dat de Expeditie-innovaties aansloten bij een bottom-up benadering. Ook bij het tweede uitgangspunt - het schoolgebonden onderzoek - sloot de Expeditie sterk aan, zij het iets minder uitgesproken. De betrokkenen onderschrijven ook het derde uitgangspunt, met name de programmatorische aanpak van de projectorganisatie. Ze waarderen de opvolging door en ondersteuning van de projectorganisatie. In de vorige paragraaf werd het belang hiervan al aangestipt. De resultaten wijzen erop dat Expeditieleden de uitgangspunten van Expeditie onderschrijven en deze ook als cruciale condities beschouwen voor het succesvol verloop van hun eigen Expeditieproject.

De gerichtheid van scholen en onderzoekers op deze uitgangspunten werd bevestigd in de kwalitatieve deelstudies. Op basis van deze kwalitatieve resultaten onderzochten we een aantal innovatiecondities van dichtbij. Achtereenvolgens bespreken we die condities die ervoor zorgen dat de Expeditieprojecten al dan niet succesvol zijn, zoals samenwerking tussen onderzoekers en de school, leiderschap, visie, verankeren van innovaties, creëren van het draagvlak, planning, tijd en het optreden van onvoorziene omstandigheden. Bij de bespreking van deze condities valt het onmiddellijk op dat het gaat om klassieke condities - en ook meermaals beschreven in de innovatieliteratuur - maar dat deze condities een heel eigen invulling krijgen als gevolg van het schoolspecifieke karakter van het Expeditieproject.

Uit de kwantitatieve bevraging komen de samenwerking tussen de school en de onderzoekers en de ondersteuning door de schoolleiding als meest positieve innovatiecondities van het Expeditieproject naar voren. Een goede verstandhouding en een klimaat van veiligheid en vertrouwen waarbij een open discours mogelijk is, het duidelijk afstemmen van elkaars verwachtingen,... bleken cruciale kenmerken van een goede samenwerking tussen school en onderzoekers, wat op zijn beurt bijdroeg tot een geslaagd verloop van het Expeditieproject. In een volgend hoofdstuk en in de discussie bespreken we deze conditie afzonderlijk.

Goed leiderschap blijkt eveneens een belangrijke succesfactor voor een goed verloop van het Expeditieproject. Een duidelijke aanpak, structuur en coördinatie waren hierbij onderliggende kenmerken van goed leiderschap. De projectleider vervulde een spilfunctie in het verloop van de innovatie en deze functie bleek onontbeerlijk om de innovatie op school in goede banen te leiden. In verschillende scholen kwamen we tot de vaststelling dat een projectleider die instond voor het

coördineren van innovatie- en onderzoeksprocessen bijdroeg tot meer efficiënt werken en meer structuur.

Het creëren van een gemeenschappelijke visie tussen onderzoekers en de school op de innovatie bleek eveneens een belangrijke en noodzakelijke succesfactor te zijn voor een goed verloop. Uit de portretten bleek dat vooral in het eerste Expeditiejaar scholen veel tijd moesten besteden aan het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op innovatie en onderzoek.

Een andere belangrijke succesfactor voor een succesvol verloop en duurzame inbedding van innovatieprocessen en het onderzoek is de aandacht die besteed werd aan het verankeren van de opbrengsten van het project van bij aanvang van de Expeditie. Uit de focusgroepen en schoolportretten bleek dat bepaalde scholen pas laat aandacht besteedden aan de nood aan verankering en duurzaam maken van de innovaties.

Het uitbouwen van een schoolbreed draagvlak bleek een moeilijk en complex gegeven in het Expeditieproject. Zowel onderzoekers, docenten als schoolleiders vonden dat het creëren van een draagvlak op school als innovatieconditie meer aandacht verdiende. Dit bleek zowel uit de kwantitatieve resultaten als uit de bevraging in de vier portretscholen en de focusgroepen. In de vier scholen bleek dat er niet in de hele school draagvlak was voor de innovaties. De Expeditie bleef soms een project van een deel van het docententeam waardoor het gevaar van 'eilandvorming' groter werd. Niet-betrokken docenten kregen soms het gevoel dat Expeditie voorbehouden was voor een selecte club van docenten in de school.

Het ontwerpen van een duidelijke projectplanning bleek eveneens een struikelblok in de vier portretscholen. Een gebrek aan duidelijke structuur en aanpak zorgde in de meeste scholen voor een vertraging bij aanvang van het proces en zorgde ervoor dat er niet altijd even efficiënt gewerkt kon worden.

Uit de kwantitatieve resultaten bleek dat docenten en schoolleiders in het derde Expeditiejaar het minst tevreden waren over de betrokkenheid van leerlingen bij het Expeditieproject. Iedereen, en vooral de docenten, vroegen meer aandacht voor de betrokkenheid van de leerlingen. In het derde Expeditiejaar gaven betrekkelijk weinig docenten aan tevreden te zijn over de tijd die ze aan Expeditie konden besteden. Op dit punt waren ze duidelijk minder tevreden dan schoolleiders en onderzoekers. Het structureel inbouwen van tijd waarbij docenten enkele uren vrij kregen om aan het Expeditieproject te werken, bleek voor de scholen een struikelblok te zijn. Een optimale situatie was als docenten in uurblokken vrijgeroosterd werden om te kunnen werken aan de Expeditie of aan het onderzoek.

Uit de portretten en focusgroepen bleek ten slotte dat onvoorziene omstandigheden zoals een verhuizing, wissels in personeel, ... een zekere invloed kunnen hebben op de dynamiek van het verloop van de innovatie- en onderzoeksprocessen. In het discussiehoofdstuk wordt verder ingegaan op het belang van onvoorziene omstandigheden.

7 Hoe verloopt de samenwerking tussen onderzoekers en practici en welke condities bevorderen of belemmeren deze samenwerking?

Eerder stelden we op basis van het vragenlijstonderzoek dat een goede samenwerking tussen onderzoekers en de school als meest positieve innovatieconditie naar voren kwam. In deze paragraaf nemen we deze conditie verder onder de loep. Hoewel iedereen het belang van deze conditie (en tevens uitgangspunt van *Expeditie durven delen doen*) onderschreef, bleek intensieve samenwerking tussen onderzoekers en practici een aantal specifieke uitdagingen met zich mee te brengen. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat de verschillende Expeditietrajecten (en bijhorende samenwerkings-

verbanden) zo contextspecifiek verlopen dat generieke uitspraken omtrent samenwerking niet te maken zijn.

Een eerste belangrijk aspect voor een goede samenwerking tussen onderzoekers en practici is het afbakenen van duidelijke en realistische wederzijdse verwachtingen, zo blijkt uit de schoolportretten en focusgroepen. Een volgend element is het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie tussen onderzoekers en practici ten aanzien van het onderzoek. Hierop werd eerder al gewezen.

Andere factoren die betrekking hebben op de samenwerking tussen onderzoekers en practici kunnen onderverdeeld worden in onderzoeks- en schoolgebonden succesfactoren. Een eerste onderzoeksgebonden succesfactor heeft betrekking op een goede verstandhouding tussen de verschillende actoren. Persoonlijke eigenschappen als geduld en inlevingsvermogen werden door de school sterk gewaardeerd. Verder werd gewezen op de inspanningen die door de onderzoekers geleverd werden om het draagvlak voor onderzoek in de school op te bouwen en te vergroten. Uit de schoolportretten en de focusgroepen bleek dat aandacht voor het terugkoppelen van de onderzoeksresultaten, investeren in bijeenkomsten met docenten en het aantonen van het directe belang van het onderzoek, elementen zijn die scholen enorm waarderen in een samenwerking met onderzoekers en bijdragen tot het creëren van een groter draagvlak voor het onderzoek. Een volgende succesfactor is de aanwezigheid en zichtbaarheid van de onderzoekers op school en de ervaring van onderzoekers met praktijkgericht onderzoek. Uit de portretten en focusgroepen bleek dat indien onderzoekers reeds ervaring hadden met praktijkgericht onderzoek, dit ondersteunend werkte voor de Expeditie in de scholen. Een laatste succesfactor is het inzetten van onderzoeksinstrumenten die docenten zelf kunnen hanteren, zoals bijvoorbeeld een learner report. Dit is namelijk een onderzoeksinstrument dat onderzoekers en docenten samen kunnen bespreken. De uitkomsten van dit instrument waren voor de docenten meer herkenbaar en leesbaar dan een onderzoeksverslag of een enquête, zo bleek uit het case study onderzoek en de focusgroepen.

Wanneer gekeken wordt naar factoren in de school zelf, bleek het creëren van een vast aanspreekpunt of een onderzoekscoördinator een succesvol element te zijn dat zorgde voor een goede samenwerking. Een dergelijk schoolintern aanspreekpunt maakte een vlot verloop van communicatie en afspraken tussen de school en de onderzoekers mogelijk. Uit de schoolportretten en de focusgroepen bleek ook dat de Expeditiescholen het sterk waardeerden dat ze konden kiezen welke onderzoekers ze konden betrekken in hun Expeditie op school.

Het aanstellen van docent-onderzoekers - dit zijn docenten die actief meewerken aan het onderzoeksproces in de school - zorgde ervoor dat het onderzoek een duidelijke plaats kreeg in de school. Docenten die een actieve rol konden spelen in het onderzoek, aangesproken werden op hun deskundigheid en als partner van de onderzoekers bewust konden meedenken over de onderzoeksvragen, voelden zich op die manier eigenaar worden van het onderzoek, waardoor dit onderzoek ook meer ging leven in de scholen. De betrokkenheid van leerlingen bij het onderzoek bleek eveneens in een aantal scholen te zorgen voor het zichtbaar en levend maken van het onderzoek in de school.

8 Welke rol vervult de projectorganisatie en welke factoren dragen bij aan de realisatie van de vernieuwingen en de samenwerkingsverbanden binnen de Expeditie?

Eerder in dit hoofdstuk werd al gewezen op de bijdrage van een programma-aanpak tot het waargenomen succes van Expeditie. Ook uit het case study onderzoek bleek dat alle Expeditieleden het belang en het nut van de landelijke projectorganisatie erkenden. De meeste Expeditieleden drukten zich over de twee onderzoeksjaren heen dan ook positief uit over de ondersteunende rol van

de projectorganisatie bij het innovatieproject. Vooral de schoolleiders waren duidelijk erg tevreden over de rol van projectorganisatie.

De ondersteuning die de scholen ontvingen vanuit de projectorganisatie werd door iedereen gezien als een belangrijke meerwaarde voor het succesvol verloop van het project. De vier scholen in het case study onderzoek wezen erop dat een goede opvolging vanuit de projectorganisatie voornamelijk bij aanvang van het project van belang is. In deze periode werden de verwachtingen van onderzoekers en deze van de school op elkaar afgestemd en werden de onderzoeksvragen verder opgesteld en verfijnd.

De Expeditieleden zijn in beide onderzoeksjaren het meest tevreden over de uitgebrachte publicaties en over de audits van de projectorganisatie. Dit werd ook duidelijk in het case study onderzoek. De Expeditiescholen spraken hun waardering uit over het feit dat ze op geregelde tijdstippen aan de projectorganisatie verantwoording moesten afleggen over het verloop van de innovatie en het onderzoek in de school. Door een dergelijke verantwoordingsplicht voelden de scholen zich ondersteund om op een meer doelgerichte en professionele manier te werk te gaan.

In het vragenlijstonderzoek werd niet enkel gevraagd in welke mate de deelnemers tevreden waren over de rol van de projectorganisatie, maar ook in welke mate de rol van de projectorganisatie volgens hen bijdroeg tot het succes en tot het verspreiden van het succes van de Expeditie. De gegevens⁴ laten zien dat deze factoren volgens de deelnemers zeer sterk samenhangen. Deelnemers die sterk tevreden zijn over de rol van de projectorganisatie zijn ook sterk tevreden over de bijdrage van de projectorganisatie tot het succes en tot het verspreiden van succes van de Expeditie.

Ondanks de globale tevredenheid over de rol van de projectorganisatie, plaatsten de deelnemers toch ook enkele kritische kanttekeningen. Zowel in het vragenlijstonderzoek als in de focusgroepen met de schoolleiders kwam de wens naar meer ondersteuning van de VO-raad bij het delen van kennis en ervaringen in de school en tussen de scholen. In het volgende hoofdstuk wordt hierop teruggekomen. In het case study onderzoek gaven enkele scholen ook aan dat ze ondersteuning misten bij projectmatig werken. Zo had men graag bij het schrijven van een goed projectplan en tijdspad meer ondersteuning gehad. Ook hier wordt in het volgende hoofdstuk verder op ingegaan.

Docenten bleken in het tweede Expeditiejaar minder tevreden dan onderzoekers over de georganiseerde bijeenkomsten maar dit was niet meer het geval in het derde jaar. Docenten waren in beide twee jaren minder tevreden over de communicatie van de projectorganisatie dan onderzoekers en schoolleiders. Toch gaven docenten in beide jaren aan dat bijeenkomsten en communicatie met de projectorganisatie een belangrijke bijdrage leverden tot het welslagen van de Expeditie.

⁴ Zie correlatiegegevens (technisch rapport bijlage 3, Tabellen TB34 en TB35).

Hoofdstuk VII Discussie

1 Inleiding

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen stelde via het Innovatieproject van de VO-raad middelen ter beschikking aan scholen om zelf invulling te geven aan onderwijsinnovaties. Dit werd het project *Expeditie durven delen doen* waarbij vertrokken werd vanuit een dubbele invalshoek. Enerzijds werden scholen gestimuleerd om een door hen zelf geïnitieerde innovatie te realiseren, anderzijds was de invalshoek dat onderzoekers en practici met elkaar een samenwerkingsverband konden aangaan om innovaties op te zetten en deze onderzoeksmatig te onderbouwen. Er werd hierbij niet gekozen voor een top-down benadering maar voor een duidelijk bottom-up aanpak aangezien scholen vanuit het idee van schoolautonomie zelf dienen te beslissen op welke manier ze richting geven aan innovatie. De achttien betrokken Expeditie scholen konden dan ook zelf beslissen op welke manier ze de financiële middelen inzetten, evenwel aansluitend bij drie brede themalijnen. Het overkoepelend onderzoek levert overtuigend bewijs dat alle betrokken actoren zich konden scharen achter de uitgangspunten van deze bottom-up benadering.

De resultaten van het overkoepelend onderzoek bevestigen ook dat *Expeditie durven delen doen* als innovatieproject een antwoord biedt op het probleem dat in de onderwijsliteratuur zo vaak wordt beschreven, maar waarop zo weinig concrete antwoorden worden geformuleerd, namelijk de verstoorde wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en -praktijk. *Expeditie durven delen doen* biedt een scenario waarbij de zogeheten kloof tussen onderzoek en praktijk op een concrete manier wordt overbrugd door onderzoekers de school binnen te brengen om van onderuit - en ondersteund door onderzoek - aan lokale innovaties te werken. Niet alleen scholen zelf, maar ook onderwijs-onderzoekers bleken vragende partij te zijn om aan een dergelijk scenario mee te werken.

We willen dit onderzoeksrapport afsluiten met een aantal discussiepunten op basis van de resultaten van het overkoepelend onderzoek. We laten deze discussiepunten vertrekken vanuit vier kernthema's die in alle Expeditie scholen aan de orde waren, namelijk de waargenomen opbrengsten van het Expeditieproject, het verloop van de innovatieprocessen bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, de samenwerking tussen onderzoekers en scholen, en de rol van de projectorganisatie. Ten slotte presenteren we enkele kritische kanttekeningen bij de Expeditie. Maar eerst staan we stil bij de reikwijdte en het gewicht van de resultaten van dit overkoepelend onderzoek.

2 Methodologische kanttekeningen

Expeditie durven delen doen is een voorbeeld van een innovatieproject waarbij een groot deel van de werkzaamheden gericht was op het vaststellen en beschrijven van de opbrengsten en valkuilen van lokale innovaties. Onderzoekers ondersteunden scholen om op een onderzoeksmatige, en dus ook kritische en reflectieve manier, naar hun eigen functioneren te kijken en hieruit te leren. De intense samenwerking met externe en interne onderzoekers vroeg van alle betrokkenen veel tijd, aandacht en aanpassingsvermogen. Hoewel de VO-raad scholen voorzag van een uitgebreide subsidie waarmee scholen voldoende tijd konden kopen om extra personeel in te zetten om innovaties op te zetten en te bestuderen, bleek de interesse om informatie aan te leveren over de werking van de Expeditie minder groot dan we als onderzoekers van het overkoepelend onderzoek hadden verwacht. Na het sluiten van een overeenkomst met de VO-raad aan het begin van het Expeditieproject werd alle scholen en onderzoekers gevraagd om actief informatie aan te leveren voor onderzoeksdoeleinden indien hierom werd gevraagd. Naast de participatie aan het lokale onderzoek, het delen van kennis binnen en buiten de school, het participeren aan Expeditie-activiteiten en audits kwamen daarbovenop vanuit de Universiteit Gent verschillende vragen om te participeren aan een aantal onderzoeksronde: een

vragenlijstonderzoek in 2009 dat werd herhaald in 2010, de vraag naar deelname aan interviews en focusgesprekken in 2010. Ook was er soms sprake van een overlap tussen de doelen van het overkoepelend onderzoek en de doelen van onderzoekers in de scholen, zoals bijvoorbeeld hoe onderzoek van invloed kan zijn op het realiseren van duurzame vernieuwing op school.

De respons op de survey tijdens het eerste onderzoeksjaar was vanuit de scholen relatief gering. In het tweede onderzoeksjaar werd samen met de projectorganisatie van de VO-raad een nog actievere strategie ingezet om de scholen aan te moedigen om te participeren aan het onderzoek. Dit bleek echter niet de gehoopte resultaten op te leveren: de respons op de enquête bleef net zoals in 2009 erg laag, sommige gemaakte afspraken voor interviews werden niet nageleefd en vaak verliepen de interviews in een gehaaste sfeer. Vooral de organisatie van de focusgroepen liep moeizaam: weinig mensen meldden zich aan en er waren ook veel laattijdige afmeldingen, met alle methodologische problemen tot gevolg. Dit was een opmerkelijke vaststelling omdat participatie aan het overkoepelende onderzoek deel uitmaakte van het gentlemen's agreement tussen de scholen en de VO-raad.

Samenvattend bleek er, ondanks de ruime financiering en de gemaakte afspraken, een gebrek aan tijd en enthousiasme om te participeren aan het overkoepelende onderzoek. De meest frequent aangehaalde reden was een gebrek aan tijd en bijgevolg een onderschatting van alle actoren van de taken en inspanningen die participatie aan *Expeditie durven delen* doen met zich meebracht. Een relatief lage respons kan mogelijk ook toegeschreven worden aan andere factoren, zoals aan een gebrek aan transparantie bij de deelnemers over de doelen van het overkoepelend onderzoek en over de bijdrage van dit onderzoek in functie van het bereiken van resultaten door de scholen zelf.

Daarom willen we als overkoepelende onderzoekers bescheiden zijn over de generaliseerbaarheid van de resultaten naar alle Expeditie scholen. Hoewel een uitspraak over de generaliseerbaarheid altijd een assumptie is, en nooit een conclusie kan zijn van onderzoek, dienen de onderzoeksresultaten toch met extra voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. Ten eerste waren we als onderzoekers niet vanaf het begin betrokken bij de evaluatie van de Expeditie. We zijn pas gestart net voor het midden van het tweede projectjaar. Ten tweede wekt de term 'overkoepelend onderzoek' de suggestie dat het om een omvangrijk onderzoek gaat terwijl dit enkel betrekking heeft op het kwantitatief onderzoek en we via het case study onderzoek slechts een beperkt aantal scholen bereikt hebben. Ten derde was er de lage respons in de vragenlijstonderzoeken en de focusgesprekken wat als gevolg heeft dat niet elke stem is gehoord. Ten vierde zijn we er als onderzoekers niet volledig in geslaagd een omvattend en volledig portret te schetsen van het Expeditieverloop in de vier case study scholen. We hebben in totaal meer dan dertig interviews afgenomen in deze vier scholen. De schoolportretten werden in oktober-november eerst ter goedkeuring voorgelegd aan alle schoolleiders, daarna aan de onderzoekers. Hieruit bleken uiteenlopende percepties over zaken als samenwerking en bereikte doelen. Over dergelijke onderwerpen kunnen vanzelfsprekend verschillende standpunten bestaan (zie ook Hammersley, 2002) omdat de samenwerking door elk individu op een andere manier wordt beleefd, maar na afloop bleken er ook onenigheden te bestaan tussen betrokken actoren over de weergave van feitelijkheden en over nuanceringen, zoals het feitelijk verloop van de samenwerking tussen onderzoekers en school. Dit deels omdat de case studies om praktische redenen zijn afgenomen toen de scholen en onderzoekers nog enkele Expeditiemaanden te gaan hadden. De projecten in de scholen bleken ook heel dynamisch te zijn, en zo is er bijvoorbeeld nog veel werk geleverd tijdens de laatste maanden van *Expeditie durven delen doen*. Op het tijdstip dat we de dataverzameling beëindigden, waren in vele projecten nog geen eindresultaten beschikbaar.

Zoals eerder gesteld hadden scholen - dankzij de uitgebreide financiering door de VO-raad - de mogelijkheid en de tijd om gedurende drie jaar te innoveren en deze innovaties te onderzoeken. Zij engageerden zich om de onderliggende processen van deze innovaties en onderzoeken ook onderwerp te laten zijn van extern overkoepelend onderzoek. Echter, indien het ondanks de ruime financiering, en ondanks de gemaakte afspraken niet mogelijk blijkt de betrokken scholen te

sensibiliseren te participeren aan extern onderzoek om de opbrengsten van lokale innovaties en onderzoek in beeld te brengen, zal dit dan überhaupt nog mogelijk zijn van zodra scholen niet meer gebonden zijn aan deze afspraak en indien hier geen specifieke financiering meer voor is voorzien?

3 Opbrengsten van het Expeditieproject

Dit overkoepelend onderzoek had niet de intentie om de opbrengsten of effecten van de schoolspecifieke innovaties of van onderzoek van de Expeditiescholen afzonderlijk in kaart te brengen. De onderzoekers die betrokken waren bij het Expeditieproject hadden immers de opdracht dit te doen en dit behoefde geen herhaling. Zoals reeds aangehaald in het vorig hoofdstuk lag de focus van deze studievooral op de procesmatige opbrengsten en succes- en faalfactoren over de projecten heen. De lezer die geïnteresseerd is in de schoolspecifieke rapporten verwijzen we dan ook door naar de andere Expeditiepublicaties. Hierbij aansluitend kunnen natuurlijk in een vervolgstudie deze schoolspecifieke onderzoeksrapporten naast elkaar geplaatst worden en onderworpen worden aan een inhoudsanalyse zodat ook de inhoudelijke naast de procesmatige opbrengsten overkoepelend in kaart kunnen gebracht worden. Hoewel deze oefening omwille van het schoolgebonden karakter van het onderzoek methodologische uitdagingen met zich meebrengt, lijkt het wenselijk om een duidelijk beeld te krijgen over de bereikte kwaliteitsverbetering in termen van gemeten uitkomsten. Deze aanbeveling sluit vooral aan bij de vaststelling dat het uit het case study onderzoek voor ons als overkoepelende onderzoekers niet steeds duidelijk was wat de concrete uitkomsten waren van de Expeditie in termen van geregistreerde kwaliteitsverbetering. De meeste innovatie- en onderzoeksprojecten kenden geen technisch-lineair, maar een eerder organisch en cyclisch-incrementeel verloop. Scholen noch onderzoekers wisten met andere woorden aan het begin van de Expeditie waar ze na drie jaar precies zouden uitkomen. Dit is ook de manier waarop een expeditie zich onderscheidt van een geplande rondreis. Het is ons advies dat scholen en onderzoekers - bij toekomstige innovatieprojecten via praktijkgericht onderzoek - nog voor de start hun innovatie- en onderzoeksplannen operationaliseren in termen van meetbare innovatie- en onderzoeksdoelen, met inbegrip van een inschatting hoe de lokaal opgebouwde kennis valoriseerbaar is in een bredere onderwijscontext.

Wanneer we de procesmatige opbrengsten van het Expeditieproject in de verschillende scholen in kaart brengen, stellen we vast dat de deelnemers tevreden terugblikken. Ze staan positief tegenover hun deelname aan het project en tegenover wat het project op school teweeg heeft gebracht. Hoewel we zagen dat de onderzochte Expeditiescholen al over de nodige innovatieve capaciteit beschikten bij aanvang van het project, is het een belangrijke opbrengst van het Expeditieproject dat deze innovatieve capaciteit nog verder werd ontwikkeld. Zo leerden de Expeditiescholen meer planmatig te werken, doelgerichter te innoveren, werd de visie verfijnd, etc. Het schoolgebonden onderzoek ondersteunde de deelnemende scholen in de ontwikkeling van reflectieve eigenschappen en professionalisering (zie ook Bates, 2002; Nisbet, 2005). Het ondersteunend karakter van het schoolspecifieke onderzoek was niet enkel een uitgangspunt, maar tevens een belangrijke opbrengst voor de innovaties van *Expeditie durven delen doen*. De onderzoekers leerden de school doelmatiger en planmatiger te werken. Het uitgangspunt van de Expeditie dat wetenschappelijk onderzoek naar processen en effecten van innovaties een cruciale rol speelt op weg naar praktijkverbetering op school is dus eveneens een belangrijke opbrengst voor de deelnemende scholen.

De lokale opbrengsten van de Expeditie hangen sterk samen met de uitgangspunten van het project. Op basis van zowel de kwalitatieve als kwantitatieve studie kwamen we tot de vaststelling dat het belang van de uitgangspunten van de Expeditie worden onderschreven door de Expeditieleden. Bottom-up innoveren, schoolgebonden onderzoek bij de innovaties en een programmatorische aanpak van het project werkten als belangrijke elementen voor een goed verloop van zowel de innovatie als het onderzoek. Het volgen van een programmatorische aanpak, waarbij scholen

ondersteund worden door een *external agent* die het innovatieproject bewaakt en opvolgt, werd door de betrokken actoren sterk gewaardeerd en hing zelfs in sterke mate samen met de waargenomen opbrengsten van de Expeditie.

4 Verloop van innovatieprocessen via praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

Uit de resultaten van deze studie blijkt dat zowel onderzoekers als practici veel belang hechten aan de waarde van praktijkgericht onderzoek. De pleidooien uit de literatuur (o.a. Broekkamp et al, 2009; Munn, 2008) die de nadruk leggen op het verkennen van scenario's en concrete antwoorden om de zogenaamde kloof tussen onderzoek en praktijk te overbruggen, bleek daarenboven ook breed gedragen te zijn bij de verschillende actoren in het Nederlands voortgezet onderwijs. Een intense samenwerking tussen onderzoekers en practici bracht beide actoren dicht bij elkaar en leidde tot wederzijdse leerprocessen (zie ook de notie van co-learning agreement bij Wagner, 1997). Onderzoekers hielden scholen een spiegel voor en leerden de scholen na verloop van tijd zelf de spiegel vast te houden.

Uit het onderzoek bleek dat een aantal succesvolle condities die beschreven worden in de innovatieliteratuur een heel specifieke invulling te krijgen wanneer onderwijsvernieuwing ondersteund wordt door praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

Niet alleen de school dient een duidelijke visie op de vernieuwing te ontwikkelen, vooral dienen scholen samen met onderzoekers een gemeenschappelijke visie te creëren die richting geeft aan het project en aan het verloop van zowel het onderzoek als de innovatie. Dit bleek echter een opdracht te zijn die erg tijdrovend was en waarvoor voldoende tijd diende uitgetrokken te worden. Gegeven de contextgebondenheid van elk project was er geen gebruiksklaar scenario of protocol om een gemeenschappelijke solide visie op innovatie en de rol van onderzoek hierbij te bewerkstelligen, maar bleek uit de case studies wel telkens een centrale conditie voor het succesvol verloop van de projecten.

Onderwijskundig management of leiderschap is een tweede belangrijke conditie. Bij innovatieprocessen via praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek krijgt leiderschap een concretere invulling in de vorm van een goed uitgebouwd projectmanagement in de school. In de school dienen immers zowel onderzoeks - als innovatieprocessen gecoördineerd en op elkaar afgestemd te worden, wat de nodige complexiteit en dynamiek met zich meebrengt. Een in het leven geroepen projectorganisatie met een projectleider als voortrekker, droeg in de meeste scholen bij tot het bevorderen van een goed projectmanagement. Daarnaast is leiderschap des te meer van belang voor het mogelijk maken van het verder zetten van de activiteiten na afloop door de school zelf (zie ook Timmer, Schaefer & Klein, 2007). Hoe leiderschap instrumenteel is voor het intern verbreden en verankeren van de kennis die de voorbije drie jaar is opgedaan in de Expeditieprojecten, zal onderwerp moeten zijn van vervolgonderzoek.

Innovaties hebben geen kans op slagen zonder een draagvlak onder de docenten. Docenten moeten eigenaar willen worden van de innovaties en niet iedereen in de Expeditiescholen was bereid hierin mee te stappen. Een goede communicatiestructuur (Vernooy, 2001) is hierbij belangrijk voor het creëren van een schoolbreed draagvlak. Ook het draagvlak voor het onderzoek moet voldoende ontwikkeld worden gezien het belang van de medewerking aan het onderzoek om onderzoeksactiviteiten uit te kunnen voeren en voldoende respons te krijgen (zie ook Timmer, Schaefer & Klein, 2007).

De planning van onderzoek op een school bleek ook een belangrijke factor te zijn. Wanneer er op eenzelfde moment veel bijdragen aan onderzoek van docenten of leerlingen worden verwacht, of

wanneer het onderzoek wordt uitgezet tijdens drukke schoolperiodes, bestaat het risico op onderzoeksmoeheid bij docenten of leerlingen in de school.

Een volgende succesconditie is dat betrokken actoren voldoende tijd kunnen besteden aan het project en het onderzoek. Tijd blijkt wel een nogal paradoxale conditie te zijn in het Expeditieproject. Er is drie jaar tijd voorzien maar tegelijkertijd geven scholen aan dat ze nog meer tijd willen om te vernieuwen, vooral docenten en schoolleiders zijn het minst tevreden over de tijd die men persoonlijk kon vrijmaken om mee te werken aan het Expeditieproject. Docenten dienden vrijgesteld te worden om bijvoorbeeld aan het onderzoek of de innovatie te kunnen werken, anders bleek dit een groot struikelblok te zijn. Een optimale situatie was dat docenten hiervoor in urenblokken vrijgeroosterd werden.

In de overkoepelende studie konden we vaststellen dat het verankeren of borgen van de innovaties in een aantal scholen eerder een 'last minute' aangelegenheid was, hoewel het een expliciet onderdeel was van de projectaanvraag. Uiteraard is de aandacht die aan het borgen van de innovaties moet besteed worden afhankelijk van het type en de schaalgrootte van de innovatie. Aan de grootschalige innovaties die een totaal onderwijsconcept omvatten, zal anders vorm gegeven worden aan het verankeren van de innovaties dan bij innovaties waar bijvoorbeeld nieuwe projecten worden opgericht.

5 Samenwerking tussen onderzoekers en scholen

Intense samenwerking tussen onderzoekers en scholen bij het vormgeven van innovaties en schoolgebonden onderzoek bleek één van de krachtpunten van de *Expeditie durven delen doen* - en dit voor zowel de innovatie als het onderzoek. Een pleidooi voor een intense samenwerking vinden we al lang terug in de literatuur (bv. Kaestle, 1993), en de laatste decennia worden nieuwe onderzoeksvormen zoals ontwerpgericht onderzoek voorgesteld als succesvol om antwoorden te zoeken op lokale onderwijsproblemen waar standaardoplossingen afwezig blijken te zijn (Kelly, 2007).

Het is wel moeilijk om generieke uitspraken te doen over welke condities de samenwerking tussen onderzoekers en de school bevorderen gegeven de contextgebonden en persoonsgebonden factoren (zie ook Furlong & Salisbury, 2005) die spelen in een samenwerkingsverband tussen onderzoekers en scholen. Toch zijn er een aantal succesfactoren, zoals de articulatie van de onderzoeksvraag vanuit de school en de mogelijkheid dat scholen zelf een keuze maken met welke onderzoekers ze samenwerken. Het eerste zorgt ervoor dat scholen zich eigenaar voelen van het onderzoek, het tweede bevordert een goede verstandhouding en dus ook samenwerking. Uit het overkoepelend onderzoek bleek hoe cruciaal het is dat de verwachtingen tussen onderzoekers en de school bij aanvang van het project goed en realistisch op elkaar worden afgesteld. Het is belangrijk dat een gemeenschappelijke visie ten aanzien van het onderzoek wordt ontwikkeld en dat de verschillende rollen die de onderzoekers en practici op zich zullen nemen verduidelijkt en afgebakend worden. Bij praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek is rolvervaging tussen onderzoekers en practici immers een essentieel kenmerk, wat tot gevolg heeft dat de verschillende actoren nog betere afspraken moeten maken over het definiëren van de taken en over wat ze van elkaar mogen verwachten.

In de school zelf bleek de aanwezigheid van een vast aanspreekpunt of een onderzoekskoördinator een succesfactor voor een goede samenwerking, meerbepaald voor een vlot verloop van de communicatie en de afspraken tussen de school en de onderzoekers. Deze strategie sluit aan bij wat Broekkamp et al. (2009) omschrijven als een voortrekker of intermediair op schoolniveau. Ook hier geldt dat de rol en het takenpakket van deze persoon duidelijk wordt gecommuniceerd naar alle betrokken en niet-betrokkenen.

Het aanstellen van docent-onderzoekers - dit zijn docenten die actief meewerken aan het onderzoeksproces in de school en een korte onderzoeksopleiding krijgen - en leerlingenbetrokkenheid bij het onderzoek, zorgde ervoor dat het onderzoek in de school gaat leven. Wanneer docenten een

actieve rol kunnen spelen in het onderzoek en bewust kunnen mee denken over de onderzoeksvragen, worden ze eigenaar van het onderzoek en voelen ze zich betrokken.

Uit de portretten en focusgesprekken bleek daarenboven dat practici het zeer sterk waarderen wanneer ze door de onderzoekers als 'partner' worden aangesproken. Docenten voelen zich op deze manier aangesproken op hun deskundigheid wat ook een positieve invloed heeft op de betrokkenheid bij het onderzoek.

Uit de evaluatiestudie konden we afleiden dat docenten zich positief uitspreken over de onderzoeksinstrumenten die ze zelf kunnen hanteren zoals bijvoorbeeld een learner report, een onderzoeksinstrument dat onderzoekers en docenten samen kunnen bespreken. De uitkomsten ervan zijn voor de docenten herkenbaarder en leesbaarder dan een verslag of een enquête. Het strekt tot aanbeveling om in toekomstige projecten met (onderzoeks)instrumenten te werken (zoals bijvoorbeeld learner reports, vragenlijsten, toetsen) die de docenten op school zelf op een eenvoudige manier kunnen hanteren. Op deze manier kan de school zelf de onderzoeksvaardigheden eigen maken en kan het onderzoek na afronding van het project verder gezet worden.

6 Rol van de projectorganisatie

Onderzoek naar bottom-up vernieuwingen in het voortgezet onderwijs (oa. Voncken e.a., 2008) toont aan dat vernieuwen niet zomaar aan de school of de 'experts' in de school kan overgelaten worden. Bij het decentraliseren van innovaties dient dan ook voldoende aandacht besteed te worden aan blijvende ondersteuning van scholen (Fullan & Watson, 2000; Stoll, 2009). Uit het overkoepelend onderzoek bleek dat de Expedities niet zomaar vanzelf verlopen en dat externe ondersteuning niet alleen gewaardeerd werd door de betrokken scholen, maar ook noodzakelijk werd ervaren. De Expeditie was een complex proces van schoolontwikkeling waarbij diverse actoren en factoren op elkaar inwerken, wat hoge eisen stelt aan alle betrokkenen in de school en aan hun professionele competenties. Aangezien deze competenties niet als vanzelfsprekend aanwezig zijn in een school - ze maken immers geen wezenlijk deel uit van de basisopleiding van docenten - is het noodzakelijk dat bij schoolgebonden onderzoek blijvend een beroep kan gedaan worden op externe, professionele ondersteuning.

Algemeen waren de Expeditiebetrokkenen tevreden over de ondersteuning en opvolging van de landelijke projectorganisatie. De regelmatige monitoring en de evaluatie van de voortgang van het proces onder de vorm van audits werden sterk gewaardeerd door de scholen om verdere competenties, zoals bijvoorbeeld planmatig en doelgericht werken, uit te bouwen. Sommige scholen deden een beroep op professionele externe begeleiding door externe projectleiders aan te stellen of door de hulp in te schakelen van een onderwijskundig adviesbureau of een communicatieverantwoordelijke. In andere gevallen bleek een duo van een onderzoeker en een onderwijsadviseur een succesformule te zijn voor het begeleiden van de innovatie- en onderzoeksprocessen op school.

Toch stellen we vast dat er in de Expeditieprojecten meer ondersteuning welkom was tijdens het eerste jaar. Het uitkristalliseren en operationaliseren van onderzoeksvragen is een belangrijke taak die de nodige aandacht en tijd verdient. Daarnaast gaven scholen aan dat er ondersteuning gewenst was bij het delen van kennis en ervaringen zowel in als tussen de scholen, en bij het projectmanagement van het hele project in de school. Ook het delen van kennis tussen de scholen, wat aansluit bij de laterale capaciteitsontwikkeling door het leren van collega's (Fullan, 2005), kon in het Expeditieproject slechts ten dele worden gerealiseerd. Het organiseren van bijeenkomsten voor de Expeditiescholen door de projectorganisatie werd niet door iedereen als even waardevol geëvalueerd en op eigen initiatief werd tussen de scholen niet veel uitgewisseld. We stellen ons de vraag of er, hoewel de scholen aangeven tevreden te zijn met de ruimte die ze kregen om zelf hun proces te sturen en in handen te nemen, toch misschien een te grote verantwoordelijkheid bij de scholen werd gelegd inzake bepaalde aspecten, zoals bijvoorbeeld het delen van kennis en ervaringen? We argumenteren dat in

toekomstige projecten extra aandacht dient besteed te worden aan het begeleiden en sturen van scholen bij het delen van kennis en ervaringen in de school en tussen de scholen. De wijze van disseminatie van opbrengsten en kennis uit praktijkgericht onderzoek dient dan ook radicaal te worden herdacht.

7 Kritische kanttekeningen

Leergeld en rendement

Het ontwikkelen van schoolinterne vernieuwingscapaciteiten bleek vaak een tijdrovend proces te zijn dat niet altijd even makkelijk verliep. Vernieuwen op school stelt namelijk hoge eisen aan alle betrokkenen in de school en aan hun professionele competenties. Innoveren is een ingewikkeld proces, waarin zaken niet altijd lopen zoals verwacht. *Expeditie durven delen doen* is een project waarin zowel onderzoekers als scholen veel leergeld hebben betaald omdat ze aftastend op zoek zijn gegaan naar optimale samenwerkingsvormen. De *Expeditie* gaf een aantal scholen de kans duurzaam te innoveren, maar informatie ontbreekt of deze doelstelling voldoende bereikt is. We adviseren over een jaar - door middel van een follow up onderzoek - na te gaan wat de blijvende opbrengsten zijn van de *Expeditie* in termen van procesdoelen (bijvoorbeeld een versterkte onderzoekende houding van leraren) of productdoelen (bijvoorbeeld de inzet van effectief gebleken assessmentmethoden) en of de innovaties onderdeel zijn geworden van de dagelijkse praktijk in de scholen. Op die manier kan een uitspraak worden gedaan of het rendement in verhouding staat tot het leergeld.

Onderzoekscompetenties

Een tweede kritische kanttekening betreft de relatie tussen innovatie en onderzoek. Betrokkenheid bij onderzoek maakt geen deel uit van het standaardrepertoire van competenties van docenten, en onderzoekers zijn op hun beurt niet altijd gewend hun onderzoeksagenda af te stemmen op praktijkvragen of het onderzoekstraject in te vullen in onderling overleg met scholen (zie ook Vanderlinde & van Braak, 2009). Toekomstig praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek dient rekening te houden met de vaststelling dat betrokkenheid bij onderzoek van leraren cumulatief is aan het primaire proces van onderwijsverstrekking. Onderzoekers en practici dienen over voldoende kansen te beschikken deze competenties te ontwikkelen. Dit doet vragen stellen naar de plaats van onderwijsonderzoek in (de voorbereiding tot) het beroep van leraar. In de Vlaamse context stellen we alvast vast dat de lerarenopleiding geen belangrijk kanaal is waarlangs leraren vertrouwd worden met resultaten van onderwijsonderzoek (van Braak, Vanderlinde, Debever, Hermans, 2010), wat voorwaardelijk is aan het ontwikkelen van onderzoekscompetenties.

We konden overtuigend vaststellen dat verschillende scholen erin slaagden de onderzoeksinteresse en de onderzoekende houding van een deel van het docententeam te bevorderen, maar we konden zeker niet besluiten dat *Expeditie durven delen doen* erin geslaagd is in alle scholen een onderzoekscultuur binnen te brengen. Daarvoor was de actieradius van de *Expeditie* in de scholen te klein: de betrokkenheid van docenten die niet rechtstreeks bij *Expeditie* betrokken waren, was hiervoor te beperkt.

Draagvlak

Ondanks de gerichte initiatieven in de verschillende scholen om de resultaten van de *Expeditie* schoolintern kenbaar te maken en te verbreden, konden we niet vaststellen dat de *Expeditie* steeds een schoolbreed gedragen project was. Dit maakt echter ook deel uit van het vernieuwingsproces waar scholen zich in bevinden. Een traject van drie jaar is mogelijk te beperkt om een goede inschatting te maken van de langetermijneffecten van de innovatieprojecten. Sommige scholen kozen er immers bewust voor een olievlekwerking, door eerst een beperkt draagvlak te ontwikkelen bij een deel van de docenten om vervolgens, wanneer de volledig innovatie ontwikkeld was, de andere docenten in de school of de andere afdelingen in de school erbij te betrekken. Het bleek in de

deelnemende scholen wel belangrijk dat er intern voldoende gecommuniceerd werd over de ontwikkeling van de innovaties om het gevaar van 'eilandvorming' te voorkomen. Als de vernieuwing steunt op een klein aantal voortrekkers maar niet gedeeld wordt door de grote massa zal uiteindelijk weinig verandering teweeg gebracht worden (Schollaert, 2007). Het overkoepelende onderzoek liet zien dat het onderzoeken van innovaties zowel het draagvlak voor onderzoek en innovatie zowel kan bevorderen als afremmen. Enerzijds zorgt het betrekken van docenten bij het onderzoek ervoor dat de innovaties gaan leven op school. Door het terugkoppelen van de onderzoeksresultaten kan aan de hele school de positieve effecten of het belang van de innovaties worden getoond en zo kan de motivatie verhoogd worden bij de docenten die niet bij de innovaties zijn betrokken. Anderzijds kan onderzoek ook als een remmende factor werken voor het uitbouwen van een schoolbreed draagvlak voor onderzoek en innovatie. Wanneer het onderzoek bijvoorbeeld niet aansluit bij het belang en de behoeften van de docenten en de school, bestaat het gevaar dat er een negatieve houding ontstaat van de docenten tegenover het onderzoek en de innovaties op school. Zelfs bij bottom-up onderzoek bestaat het risico dat als het directe belang van het onderzoek niet duidelijk is voor de docenten - en er toch van hen een bijdrage wordt verwacht om te participeren – ze na verloop van tijd afhaken. Dit is een paradoxale vaststelling: door het bottom-up karakter krijgt de school maximale vrijheidsgraden zelf invulling te geven aan de aard van de innovatie en het verloop van het onderzoek, om dan toch tot de vaststelling te komen dat noch de innovatie, noch het onderzoek in alle scholen schoolbreed gedragen werden. Daarom de aanbeveling om toekomstige Expedities steeds te richten op volledige scholen, met maximale betrokkenheid van alle docenten in de besluitvorming over de te kiezen innovaties. Dit bevordert niet enkel het draagvlak voor innovatie, maar verhoogt ook de kans op duurzaamheid van resultaten.

Disseminatie van resultaten

Het verspreiden van resultaten van praktijkgericht onderzoek blijkt een moeilijk gegeven te zijn omwille van het contextspecifieke karakter van de geproduceerde kennis gesitueerd bij de betrokkenen zelf (Furlong & Salisbury, 2005). De resultaten van het overkoepelend onderzoek sluiten hierbij aan. Het vertalen van schoolspecifieke resultaten en opbrengsten naar andere scholen bleek een moeilijke opdracht te zijn voor de meeste Expeditiescholen. De ontwikkelde kennis en producten hadden immers vaak een praktische bruikbaarheid met slechts een lokale geldigheid, dan dat ze een bijdrage leverden tot de ontwikkeling van theoretische en generieke kennis die ook in andere scholen kon worden toegepast. In dit opzicht was *Expeditie durven delen doen* vooral een succesvol voorbeeld van een schoolverbeteringsproject voor de achttien deelnemende scholen, eerder dan een voorbeeld van hoe systeembrede innovatie kan worden ingezet in het voortgezet onderwijs. Hopkins (2007) waarschuwt in dit verband voor het mogelijke effect van geïsoleerde schoolinitiatieven op de onderwijskwaliteit in scholen in de nabijheid van innovatieve scholen. *Expeditie durven delen doen* richtte zich ook op scholen die bij aanvang beschikten over een minimale innovatieve capaciteit. Een vraag die onbeantwoord blijft in deze studie is hoe scholen die minder over deze capaciteit beschikken op basis van de Expeditie-inzichten toch kunnen aangezet worden tot vernieuwing.

8 Tot slot

Expeditie durven delen doen leverde waardevolle kennis op voor de achttien deelnemende scholen. In samenwerking met onderzoekers zochten ze naar scenario's om richting te geven aan innovatie. Innovatieve ideeën werden uitgedacht en kritisch onderzocht door middel van praktijkgericht onderzoek. De Expeditie bleek in dit opzicht waardevolle, maar vooral ook lokale kennis op te leveren. De Expeditie had ook de ambitie kennisopbrengsten op te leveren over innovatie en praktijkgericht onderzoek voor het bredere veld van het voortgezet onderwijs. Dit is niet vanzelfsprekend gegeven de projectmatige benadering van innoveren. Naast deze overkoepelende studie is het daarom ook uitkijken naar generieke kennis over hoe structurele samenwerking tussen onderzoekers en practici in de toekomst nog verder kan worden versterkt, zonder dat het een energieverslindend proces wordt

voor docenten naast hun primaire taak als onderwijsverstrekker. De vraag stelt zich hierbij in welke mate er moet gezocht worden naar meer structurele samenwerkingsverbanden tussen scholen en onderzoeksinstellingen.

Ondanks de kracht van een bottom-up en de onderzoeksgesichte benadering van innovatie, bleek *Expeditie durven delen doen* in de onderzochte scholen een expeditie in de letterlijke zin van het woord: een onderzoekstocht in een weinig bekend land. Het was voor de scholen die we onderzochten een proces van vallen en opstaan, waar directe resultaten vaak op zich lieten wachten door onverwachte hindernissen die eigen zijn aan elke expeditie, maar waar scholen ook ver geraakten dankzij hun doorzettingsvermogen en resultaatgerichtheid. Deze expedities vroegen veel innovatiekracht van alle scholen en een intense betrokkenheid bij de uitvoering van onderwijsonderzoek was voor veel scholen een nieuw gegeven naast het primaire proces van onderwijsverstrekking.

We hopen dat de resultaten van dit overkoepelend onderzoek een impuls geven om het debat over de complexe relatie tussen onderwijsinnovatie en onderwijsonderzoek verder aan te wakkeren.

Lijst van Tabellen

Tabel I.2. Samenwerking tussen practici en onderzoekers volgens de twee modi van Gibbons et al., 1994.	11
Tabel I.1. Twee modi van kennisontwikkeling volgens Gibbons e.a., 1994.	15
Tabel I.3. Schematisch overzicht van de driedeling in types onderwijsonderzoek.	17
Tabel III.1. Overzicht van de scholen betrokken bij het Expeditieproject (* deze scholen namen niet deel aan het overkoepelende onderzoek).	32
Tabel III.2. Overzicht van de responsgegevens voor Expeditiescholen (totaal Expeditie n = 216).	35
Tabel III.3. Overzicht van de responsgegevens voor Expeditiescholen (totaal Expeditie n=261).	36
Tabel III.4. Frequentieverdeling sekse van de respondenten (%).	37
Tabel III.5. Gemiddelde leeftijd van alle docenten, onderzoekers en schoolleiders.	37
Tabel III.6. Frequentieverdeling sekse van de respondenten (%).	38
Tabel III.7. Overzicht van de responsgegevens van de gematchte paren voor de Expeditiescholen (totaal gematchte paren n = 99).	39
Tabel IV.1. Waargenomen belang van onderwijsinnovaties en van onderzoek bij onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij de verschillende actoren (onderzoeksjaar 1).	49
Tabel IV.2. Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties en van onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoeksjaar 1).	50
Tabel IV.3. Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen bij de Expeditie (onderzoeksjaar 1).	50
Tabel IV.4. Waargenomen belang van onderwijsinnovaties en van onderzoek bij onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 2).	51
Tabel IV.5. Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties en van onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoeksjaar 2).	51
Tabel IV.6. Waargenomen belang van onderzoek bij onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen bij de Expeditie (onderzoeksjaar 2).	52
Tabel IV.7. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij de verschillende actoren (onderzoeksjaar 1).	53
Tabel IV.8. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoeksjaar 1).	53
Tabel IV.9. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen bij de Expeditie (onderzoeksjaar 1).	53
Tabel IV.10. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij de verschillende actoren (onderzoeksjaar 2).	54
Tabel IV.11. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoeksjaar 2).	54
Tabel IV.12. Waargenomen belang van samenwerking tussen onderzoekers en practici bij onderzoek naar onderwijsinnovaties: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen bij de Expeditie (onderzoeksjaar 2).	54
Tabel IV.13. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij de verschillende actoren (onderzoeksjaar 1).	57
Tabel IV.14. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoeksjaar 1).	58
Tabel IV.15. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen (onderzoeksjaar 1).	58
Tabel IV.16. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij de verschillende actoren (onderzoeksjaar 2).	59

Tabel IV.17. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij practici en onderzoekers (onderzoeksjaar 2).....	59
Tabel IV.18. Belang van onderzoeksvormen: resultaten op schaalniveau bij betrokkenen en niet-betrokkenen (onderzoeksjaar 2).....	60
Tabel IV.19. Evolutie van de opvattingen over onderzoek en innovatie bij de gematchte paren (onderzoeksjaren 1 en 2).	61
Tabel IV.20. Evolutie van de opvattingen over onderzoek en innovatie – algemene vergelijking bij docenten (onderzoeksjaren 1 en 2).....	62
Tabel IV.21. Evolutie van de opvattingen over onderzoek en innovatie – algemene vergelijking bij onderzoekers (onderzoeksjaren 1 en 2).....	62
Tabel IV.22. Evolutie van de opvattingen over onderzoek en innovatie – algemene vergelijking bij schoolleiders (onderzoeksjaren 1 en 2).....	62
Tabel IV.23. Waargenomen aansluiting bij een bottom-up benadering: resultaten op schaalniveau.....	64
Tabel IV.24. Waargenomen aansluiting bij schoolgebonden onderzoek en bij programma-aanpak: resultaten op schaalniveau.....	65
Tabel IV.25. Waargenomen aansluiting bij een bottom-up benadering: resultaten op schaalniveau.....	66
Tabel IV.26. Waargenomen aansluiting bij schoolgebonden onderzoek en bij programma-aanpak: resultaten op schaalniveau.....	66
Tabel IV.27. Waargenomen opbrengsten van de Expeditie: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 1).	68
Tabel IV.28. Waargenomen opbrengsten van de Expeditie: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 2).	69
Tabel IV.29. Waargenomen tevredenheid t.a.v. de innovatiecondities: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 1).	71
Tabel IV.30. Waargenomen tevredenheid t.a.v. de innovatiecondities: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 2).	72
Tabel IV.31. Waargenomen tevredenheid over de projectorganisatie en bijdrage van de projectorganisatie: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 1).	73
Tabel IV.32. Globale tevredenheid over de projectorganisatie tijdens projectjaar 1 en projectjaar 2 (onderzoeksjaar 1).....	75
Tabel IV.33. Waargenomen tevredenheid over de projectorganisatie en bijdrage van de projectorganisatie: resultaten op schaalniveau (onderzoeksjaar 2).	75
Tabel IV.34. Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school op schaalniveau (onderzoeksjaar 1). ..	76
Tabel IV.35. Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school op itemniveau (onderzoeksjaar 1).....	77
Tabel IV.36. Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school op schaalniveau (onderzoeksjaar 2). ..	77
Tabel IV.37. Mate van bekendheid van het Expeditieproject in de school op itemniveau (onderzoeksjaar 2).....	78
Tabel IV.38. Tevredenheid over het globale verloop van het Expeditieproject (onderzoeksjaar 1).	78
Tabel IV.39. Tevredenheid over het globale verloop van het Expeditieproject (onderzoeksjaar 2).	79
Tabel IV.40. Evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van Expeditie durven delen doen.	79
Tabel IV.41. Evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van Expeditie durven delen doen – algemene vergelijking bij docenten (onderzoeksjaren 1 en 2).....	80
Tabel IV.42. Evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van Expeditie durven delen doen – algemene vergelijking bij onderzoekers (onderzoeksjaren 1 en 2).	80
Tabel IV.43. Evolutie van de waargenomen tevredenheid over de werking van Expeditie durven delen doen – algemene vergelijking bij schoolleiders (onderzoeksjaren 1 en 2).....	80
Tabel VI.44. Resultaten van de hiërarchische regressie-analyse met waargenomen opbrengsten van de Expeditie als afhankelijke variabele. Eerste onderzoeksjaar (n = 106).	85
Tabel VI.45. Resultaten van de hiërarchische regressie-analyse met waargenomen opbrengsten van de Expeditie als afhankelijke variabele. Tweede onderzoeksjaar (n =116).....	87

Lijst van figuren

Figuur III.1. Overzicht responsgegevens per onderscheiden categorie en per bevraagde doelgroep.....	34
Figuur III.2. Schooltype waarin docenten uit VO-scholen lesgeven (%).	38
Figuur V.1. Overzicht verloop innovatieproces Amadeus Lyceum.....	93
Figuur V.2. Overzicht verloop onderzoeksproces Amadeus Lyceum	94
Figuur V.3. Projectstructuur Nieuw Zuid	107
Figuur V.4. Overzicht verloop innovatieproces Nieuw Zuid	108
Figuur V.5. Overzicht verloop onderzoeksproces Nieuw Zuid	109
Figuur V.6. Overzicht verloop innovatieproces Montaigne Lyceum	123
Figuur V.7. Overzicht verloop onderzoeksproces Montaigne Lyceum.....	124
Figuur V.8. Overzicht verloop innovatieproces Da Vinci College.....	136
Figuur V.1. Overzicht verloop onderzoeksproces Da Vinci College.....	137

Referentielijst

- Aarts, M., & Waslander, S. (2008). *Van scholen leren over innoveren*. Utrecht: VO-project.
- Bartelds, J.F., Jansen, E.P.W.A. & Joostens, Th.H. (1989). *Enquêteren. Het opstellen en gebruiken van vragenlijsten*. Groningen:Wolters-Noordhoff.
- Bates, R. (2002). The impact of educational research: alternative methodologies and conclusions. *Research Papers in Education*, 17, 403-408.
- Biesta, G. (2007) Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13, 295-301.
- Blom, S.V. (2009). Jaarrapportage onderzoek Expeditie durven, delen, doen 1/10/2008 t/m 30/09/2009 en wijzigingen activiteitenplan 1/10/2009 t/m 30/09/2010. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: a literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13, 203 – 220.
- Brown, S. (1995). Research in education: What influence on policy and practice? *Knowledge & Policy*, 7, 94-108.
- Bulterman, J., Derriks, M., Peetsma. T., Sligte, H., & Volman, M. (2009). *Op zoek naar duidelijkheid en balans. Onderzoeksverslag Amadeus Lyceum, schooljaar 2008-2009. Expeditie Durven Delen Doen, Met plezier naar school: bij de les blijven*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/ Vrije Universiteit.
- Burkhardt, H. & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32, 3–14.
- Craig, C.J. (2006). Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. *American Educational Research Journal*, 43, 257-293.
- Debever, A., Hermans, R., Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2009). *Onderwijsinnovatie binnen praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek: Overkoepelend onderzoek Expeditie Durven Delen Doen*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (2001). Construerend onderwijskundig onderzoek: Hefboom voor theorievorming en innovatie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 26, 167-188.
- De Vries, B. & Pieters, J. (2007). De zin van conferenties, kennisgemeenschappen en kennisbewuste scholen in een gecraqueleerd onderwijsveld. *Pedagogische Studiën*, 84, 233-240.
- De Vries, B., & Pieters, J. (2007). Knowledge sharing at conferences. *Educational Research Evaluation*, 13, 237-247.
- Edwards, A., Sebba, J. & Rickinson, M. (2007). Working with users: some implications for educational research, *British Educational Research Journal*, 33, 647–661.
- Englert, C.S., & Tarrant, K.L. (1993). Educational innovations: Achieving curricular change through collaboration. *Education & Treatment of Children*, 16, 441-474.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd Ed.)*. London: Sage Publications.
- Finch, J.F. & West S.G. (1997). The investigation of personality structure: Statistical models. *Journal of Research in Personality*, 31, 439-485.

- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, M. & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 453-473.
- Furlong, J., & Salisbury, J. (2005). Best Practice Research Scholarships: an evaluation. *Research Papers in Education*, 20, 45-83.
- Geijsel, F., & Slegers, P. (2001). Aangrijpingspunten voor innovatie: schoolorganisatie en schoolleiding. In: B.P.M. Creemers & A.A.M. Houtven (red.), *Onderwijskundig Lexicon: Onderwijsinnovatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Geijsel, F., Slegers, P., Van den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 130-166.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gibbs, A. (1997) 'Focus Group Research'. *Social Research Update*, 19: 1-4.
- Giles, C. & Hargreaves, A., (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Gore, J. M. & Gitlin, A. D. (2004). [Re]Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community, *Teachers and Teaching*, 10, 35-58.
- Gravemeijer, K.P.E. (1999). Het kanaal nummer 66. Dichten van de kloof tussen theorie en praktijk. *Tijdschrift voor Nascholing en Onderzoek van het Reken-Wiskundeonderwijs: Panama-post*, 18(1), 44-46.
- Haan, M. de & Pels, T. (2007). Onderwijs in de toekomst: een pleidooi voor om-scholing. In *Onderwijsraad. Alternatieven voor de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Hammersley, M. (2003) Can and should educational research be educative?. *Oxford Review of Education*, 29, 3-25.
- Hargreaves, D. (1996) *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospect*. London, Teacher Training Agency.
- Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29, 449-470.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge-Falmer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potential of system leadership*. McGraw Hill. Open University Press.
- Jochems, W. (2006). Educational research and educational research policy in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 5, 61-63.
- Jochems, W. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Intreerede uitgesproken op 9 maart 2007 aan de Technische Universiteit Eindhoven.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 123-135.
- Kaestle, C.F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 23-31.

- Kelchtermans, G., Janssen, V., & Vandenberghe, R. (2003). Schaalvergroting in basisscholen: structuurverandering of schoolontwikkeling? In G. Devos et al. (Eds.), *Personeel en Organisatie. Aflevering 2. Februari 2003* (pp. 5-20). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., Vandenberghe, R., Devis, I. (1999-2000). De effectiviteit van inspectie, pedagogische begeleiding en nascholing. Determinanten en micropolitieke verklaring. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, nr.3, 153-168.
- Kelly, A.E. (2003). The role of design in educational research. *Educational Researcher*, 32, 3-4.
- Kelly, A. E. (2007). When is design research appropriate? In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Introduction to Educational Design Research* (pp. 73-88), SLO. Netherlands institute for curriculum development.
- Lagerweij, N. (2001). Met het oog op vernieuwing. De ontwikkeling in het denken over onderwijsvernieuwing. In: Creemers, B. & Houtveen, A. (red.). *Onderwijskundig Lexicon: Onderwijsinnovatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Leeferink, H., Slegers, P., Voncken, E., De Kock, J., & Geijssel, F. (2006). *Vernieuwen in onderbouw VO: Van project naar schoolbrede veranderstrategie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Lefever, S., Dal, M., & Matthiasdóttir, A. (2007). Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38 (4), 574-582.
- Levering, B. & Smeyers, P. (Eds.) (1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Boom: Meppel.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Educational Policy Analysis Archives*, 12, 1-20.
- Lockhorst, D., Achterberg, F., Brouwer, P., Post, P., Ong, P., van der Steen, M., Verheij, M. (2007) *Onderzoeksplan voor onderzoek op het Montaigne Lyceum in het kader van de Expeditie Durven Delen Doen, VO-Project Innovatie*. Utrecht, Nederland: IVLOS/Universiteit Utrecht.
- Lockhorst, D., & Achterberg, F. (2008). *Expeditie Durven, Delen, Doen: Montaigne onderzoeksproject: "Balans tussen onderwijsontwikkeling en werkbeleving" Planning activiteiten en producten voor de projectperiode 1 oktober 2008-1 oktober 2010*. Utrecht, Nederland: IVLOS/Universiteit Utrecht.
- Lockhorst, D., & Achterberg, F. (2009). *Rapportage onderzoek "Onderwijsontwikkeling en werkbeleving in balans"*. Utrecht, Nederland: IVLOS/Universiteit Utrecht.
- Lockhorst, D. & Achterberg, F. (2010). *3 jaar Expeditie durven, delen, doen. Onderwijsontwikkeling Montaigne Lyceum*. Utrecht, Nederland: IVLOS/Universiteit Utrecht.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miedema, W., & Stam, M. (2010). *Leren van innoveren. Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Gemeenschappelijke Afspraak over innovatie in het voortgezet onderwijs, 8 juni 2005*. Den Haag: Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en Schoolmanagers_VO.
- Morgan, D.L. (1998). *The focus group guidebook. Focus group kit 1*. London: Sage.
- Mortimore, P. (2002). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26, 5-24.
- Munn, P. (2008). Building research capacity collaboratively: can we take ownership of our future? *British Educational Research Journal*, 34, 413-430.
- Nieuw-Zuid (2009). *Brochure Kleurrijk en kansrijk*. Rotterdam.

- Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. *Research Papers in Education*, 20, 25-44.
- O'Connor, B. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(3), 396-402.
- Onderwijsraad. (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Op 't Eynde, P., Verschaffel, L., & De Corte, E. (2001). Onderwijsonderzoek: wat hebben we eraan? *Impuls*, 31, 214-228.
- Pieters, J.M. & de Vries, B. (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld. Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Pieters, J.M., & Jochems, W.M.G. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: And ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 80, 407-413.
- Puchta, C. & Potter, J. (2004) *Focus Group Practice*. London: Sage.
- Reezigt, G. & de Jong, R. (2001). Kenmerken van effectieve schoolverbeteringsprojecten. In: Creemers, B. & Houtveen, A. (red.). *Onderwijskundig Lexicon: Onderwijsinnovatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Schollaert, R. (2007). *De spiraal van verandering. Hoe stuur je zelf vernieuwingen aan in je school?* Leuven: Lannoo Campus.
- Slavin, R.E. (1998). Sand, brick, and seeds: School change strategies and readiness for reform. In A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.) (1998) *International Handbook of Educational Change* (pp.1299-1313). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sleegers, P. & Ledoux, G. (2007). *Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Sligte, H., Bulterman-Bos, J., Volman, M., Derriks, M., Heurter, A., Peetsma, T. (2010). Veelzijdige talentontwikkeling op het Amadeus Lyceum. in: Ledoux, G. & Volman, M. (2011). *Op zoek naar talent. Talentontwikkeling op Expeditie scholen*. Utrecht: VO-raad.
- Steyaert, S. & Lisoir, H. (2006). *Participatieve methoden. Een gids voor gebruikers*. Koning Boudewijnstichting en ViWTA. 216 blz.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115-127.
- Stuurgroep Da Vinci College (Juli 2008). *Visie op de Transparante School*. Leiden: Da Vinci College.
- ten Dam, G., Volman, M., & Wardekker, W. (2005). Samen werken aan innovatieve leerpraktijken: Inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 82, 259-261.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32, 5-8.
- Timmer, Schaefer, Klein (2008) Hoe kunnen onderwijs en onderzoek zinvol samenwerken? *Onderzoek de school in. Artikelen naar aanleiding van de conferentie*. Utrecht: VO-Raad.
- Toorenaar, A., Boersma, A., Krol, K., Bulens, W. (2008). Docenten en onderzoekers als partners in vernieuwingstrajecten. *Onderzoek de school in!? Artikelen naar aanleiding van de conferentie*. . Utrecht: VO-Raad.
- van Braak, J., Vanderlinde, R., & Aelterman, A. (2008). De wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: De rol van de lerarenopleiding. *VELON: Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29 (4), 5-12.

- Van Braak, J., Vanderlinde, R., Debever, A., & Hermans, R. (2010). *De betekenis van onderwijsonderzoek voor onderwijsinnovatie in Vlaanderen*. Presentatie gehouden op de jaarlijkse studiedag van het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO). Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van den Berg, R. & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Van den Berg, R., Vandenberghe, R., & Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 321-251.
- Van den Berg, R., & Vernooy, K. (2001). Implementatie van onderwijsinnovaties: Naar een samenhangende benadering. In: Creemers, B. & Houtveen, A. (red.). *Onderwijskundig Lexicon: Onderwijsinnovatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Van Selm, M, & Jankowski, N. (2006). Conducting online surveys. *Quality and Quantity*, 40, 435-456.
- Vandenberghe, R. (2005). Samenwerking onderzoek en praktijk: Mogelijkheden en grenzen. *Pedagogische Studiën*, 82, 262-274.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2007). De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen. Brussel: viWTA.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2009). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 299-316.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vedder, P. (1990). *Fundamental studies in educational research*. Amsterdam: Swetz & Zeitlinger.
- Vernooy, K. (2001). De leraar als spil van onderwijsinnovatie. In: Creemers, B. & Houtveen, A. (red.). *Onderwijskundig Lexicon: Onderwijsinnovatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Vlaamse Onderwijsraad (2007). *Advies ten gronde over onderwijsonderzoek*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Volman, M. (2008). Van 'de school onderzocht' naar 'de onderzoekende school'? *Onderzoek de school in. Artikelen naar aanleiding van de conferentie*. Utrecht: VO-Raad.
- VO-Raad, (2007-2008-2009). Voortgangsgesprekken Expeditie ddd.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: a framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation, *Educational Researcher*, 26, 13-22.
- Walrecht, E. (2006). *Brede innovatie, passende strategie? De Groninger Vensterschool als casus van onderzoek naar strategie en invoering*. Proefschrift. GION Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, 251 p.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren*. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voorgezet onderwijs. Utrecht: VO-Raad.
- Waslander, S. en Pater, C (2009). Innovatie en leiderschap. In: Van den Berg, D. *Onderwijsinnovatie. Geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Yin, R.K.(1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills- London-New Delhi: Sage.
- Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, CA:Sage Publishing.