NRO
NATIONAAL REGIEORGAAN
ONDERWIJSONDERZOEK

LEIDRAAD

WERKEN AAN ONDERWIJSVERBETERING

EVIDENCE-INFORMED NAAR EEN LERENDE ORGANISATIE
IN HET PRIMAIR ONDERWIJS ~ **WETEN WAT WERKT EN WAAROM**

LEIDRAAD

WERKEN AAN ONDERWIJSVERBETERING

EVIDENCE-INFORMED NAAR EEN LERENDE ORGANISATIE
IN HET PRIMAIR ONDERWIJS ~ **WETEN WAT WERKT EN WAAROM**

Anje Ros
Judith Amels
Miriam Stallaert
Yaëlle van de Stolpe
Monique Volman

COLOFON

Auteurs:

Anje Ros – lector Goed leraarschap, goed leiderschap, Fontys Hogeschool Kind en Educatie, Tilburg
Judith Amels – onderwijsadviseur, Marnix Onderwijscentrum, Utrecht
Miriam Stallaert – directeur IKC 't Schrijverke, 's-Hertogenbosch
Yaëlle van de Stolpe – leerkracht RK basisschool Drie Koningen, De Meern
Monique Volman – hoogleraar onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam

Kwaliteitscommissie:

Nelleke Brouwer – directeur OBS Overvecht, Utrecht
Debbie Dussel (co-voorzitter) – leerkracht Basisschool Polsstok, Amsterdam
Harrie Eijkelhof (co-voorzitter) – emeritus hoogleraar didactiek, Universiteit Utrecht
Guuske Ledoux – voorheen wetenschappelijk directeur Kohnstamm Instituut
Helma Oolbekkink – lector meervoudige professionaliteit van leraren, HAN, Nijmegen

Eindredactie: Maartje Kouwenberg
Grafisch ontwerp: Nieuw-Eken Ontwerp
Illustraties: Maartje Kouwenberg

januari 2022

www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering

Deze Leidraad is tot stand gekomen met financiering uit het onderzoeksprogramma Overzichtsstudies van het NRO.

INHOUD

Voorwoord 5
Aanbevelingen in het kort 6
Enkele definities 8
Inleiding 9

DEEL 1 – WERK ONDERZOEKSMATIG EN CYCLISCH AAN ONDERWIJSVERBETERING 12

AANBEVELING 1 **KOM TOT EEN ONDERBOUWD EN GEDRAGEN VERBETERPLAN** 13

AANBEVELING 2 **ZORG VOOR EEN PROCES VAN UITVOEREN, MONITOREN, BIJSTELLEN EN BORGEN** 20

DEEL 2 – CREËER EEN ONDERZOEKSCULTUUR 28

AANBEVELING 3 **STIMULEER EEN ONDERZOEKENDE HOUDING** 29

AANBEVELING 4 **STIMULEER SAMEN LEREN IN HET TEAM** 35

AANBEVELING 5 **BENUT KENNIS EN EXPERTISE** 41

AANBEVELING 6 **CREËER EEN OMGEVING WAARIN LEIDERSCHAP WORDT GESPREID** 48

Meer lezen over werken aan onderwijsverbetering 56
Referenties 58

Ga naar **www.onderwijskennis.nl/leidraden**
voor extra materialen en andere leidraden

Onderwijskennis.nl
Het knooppunt van en voor het onderwijs

VOORWOORD

De leidraad 'Werken aan onderwijsverbetering. Evidence-informed naar een lerende organisatie' is gemaakt voor leerkrachten en schoolleiders die hun onderwijs willen onderbouwen met kennis uit onderzoek. Met deze en andere leidraden willen we onderwijsonderzoek verbinden met de onderwijspraktijk in de school en in de klas. In elke leidraad presenteren we de verzamelde kennis op een praktische en toegankelijke manier.

De leidraden hebben onderwerpen waarvan leerkrachten en schoolleiders hebben aangegeven dat deze belangrijk zijn bij de vormgeving van het beste onderwijs. Het zijn onderwerpen waarover zij graag meer kennis willen en meer houvast krijgen. De leidraad 'Werken aan onderwijsverbetering. Evidence-informed naar een lerende organisatie' is gebaseerd op het meest recente en relevante nationale en internationale onderzoek naar evidence-informed werken en naar scholen die zich ontwikkelen tot lerende organisatie.

Deze leidraad is anders dan de leidraden '*Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen*' en '*Onderwijs vanuit hoge verwachtingen*'. Die leidraden richten zich op een specifiek domein of aspect van het onderwijs, terwijl deze leidraad zich richt op de schoolcultuur. Hij geeft inzicht in hoe schoolteams hun onderwijs kunnen verbeteren via onderzoeksmatig werken en hoe zij kunnen toewerken naar een lerende organisatie. Deze Leidraad richt zich dan ook vooral op leerkrachten die hierbij een leidende rol willen spelen en op schoolleiders.

De leidraad is niet bedoeld als handboek, waarin stap voor stap beschreven staat hoe je als leerkracht of schoolleider te werk moet gaan. Er is niet één recept dat onder alle omstandigheden van toepassing is. Verschillende situaties vragen om verschillende werkwijzen. Ons advies is om datgene uit de leidraad te gebruiken dat in de eigen schoolcontext van toepassing is. En ons advies is om ergens te starten en niet alles tegelijk te willen.

We willen met de leidraad de lezer aan het denken zetten en scholen in het primair onderwijs helpen om passende keuzes te maken. We hopen dat de leidraad leidt tot reflectie, tot professionele gesprekken binnen schoolteams en tot het maken van passende en onderbouwde keuzes. Ook hopen we dat de leidraad ervoor zorgt dat er wordt samengewerkt om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen.

De leidraden zijn geschreven door commissies die bestaan uit leerkrachten, intern begeleiders, schoolleiders, lerarenopleiders en onderwijswetenschappers. Een kwaliteitscommissie heeft meegelezen om de relevantie en toegankelijkheid voor scholen en de wetenschappelijke kwaliteit te waarborgen.

Ga vooral ook naar de website *onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering* voor suggesties voor aanvullende materialen die kunnen helpen bij het toepassen van de inzichten uit deze leidraad.

Gerard Baars
directeur NRO

AANBEVELINGEN IN HET KORT

WERKEN AAN ONDERWIJSVERBETERING

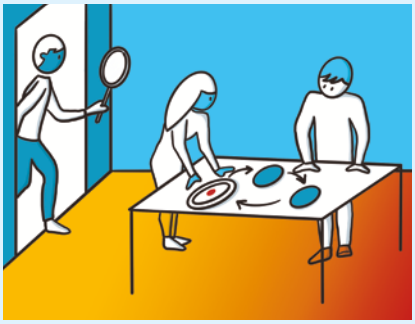
In een school als lerende organisatie verbeteren leerkrachten en schoolleiders hun onderwijs op een onderbouwde en duurzame manier. Met deze aanbevelingen werken jullie toe naar een lerende organisatie.

DEEL 1 WERK ONDERZOEKSMATIG EN CYCLISCH AAN ONDERWIJSVERBETERING

AANBEVELING 1

KOM TOT EEN ONDERBOUWD EN GEDRAGEN VERBETERPLAN

- Ga na welke thema's urgent zijn voor onderwijsverbetering en maak een prioritering in speerpunten.
- Werk met (tijdelijke) subteams van leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor onderwijsverbetering op een bepaald speerpunt.
- Zorg per speerpunt voor verdieping van kennis. Die verdieping komt van binnen en buiten de school.
- Analyseer voor elk speerpunt de huidige situatie in de school.
- Kom tot een onderbouwd en gedragen verbeterplan.

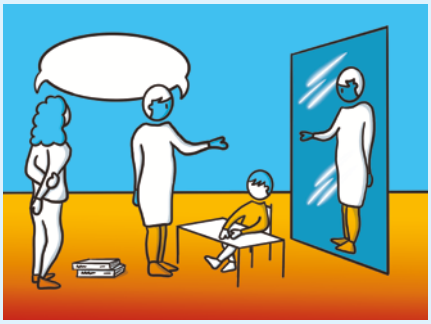


AANBEVELING 2

ZORG VOOR EEN PROCES VAN UITVOEREN, MONITOREN, BIJSTELLEN EN BORGEN

- Bereid de uitvoering van het verbeterplan voor.
- Voer het verbeterplan uit, monitor dit proces en ga na of randvoorwaarden vervuld zijn.
- Stel het verbeterplan en de nieuwe aanpak (doelen, acties, tijdpad) tussentijds bij als dat nodig is.
- Zorg voor feedback van binnen en buiten de school en voor reflectie.
- Evalueer op welke wijze het proces van onderzoeksmatig werken nog kan verbeteren.
- Zorg dat duidelijk is welke leerkracht verantwoordelijk is voor de nieuwe aanpak en voor de evaluatie.
- Zorg voor borging in de structuur door de nieuwe aanpak vast te leggen.
- Evalueer regelmatig of een nieuw verbeterproces nodig is, waarbij het team opnieuw start bij aanbeveling 1.

DEEL 2



AANBEVELING 3

STIMULEER EEN ONDERZOEKENDE HOUDING

- Stimuleer een kritische en nieuwsgierige houding bij alle leerkrachten. Dit houdt in dat zij voortdurend hun onderwijs (willen) verbeteren.
- Zorg ervoor dat teamleden reflecteren en analyseren waar het onderwijs verbeterd kan worden. Stimuleer dat zij hiervoor op zoek gaan naar literatuur, handvatten en voorbeelden.
- Praat in het team over literatuur en de vertaalslag ervan naar het onderwijs. Zorg dat leerkrachten elkaar hierbij ondersteunen.
- Geef als schoolleider of leerkracht zelf het goede voorbeeld.

CREËER EEN ONDERZOEKSCULTUUR

AANBEVELING 4

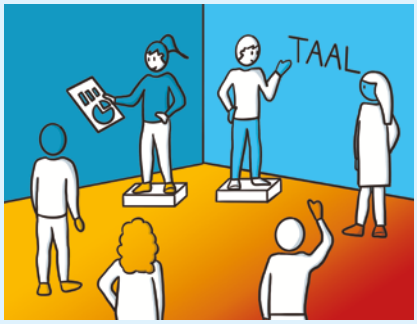
STIMULEER SAMEN LEREN IN HET TEAM

- Stimuleer leerkrachten om samen lessen te ontwerpen en samen te werken aan onderwijsverbetering. Hierdoor leren zij van elkaar.
- Stimuleer de kwaliteit van samen leren op de werkvloer.
- Stimuleer dat leerkrachten zich professioneel ontwikkelen en waardeer initiatieven daartoe.
- Creëer een veilig leerklimaat waarin leerkrachten zich kwetsbaar op durven stellen en waarin feedback vragen en geven vanzelfsprekend is.
- Zorg in het team voor een gedeelde ambitie en verantwoordelijkheid voor het onderwijs in de school.

AANBEVELING 5

BENUT KENNIS EN EXPERTISE

- Gebruik kennis uit onderzoek om te reflecteren op het eigen onderwijs en te analyseren hoe het onderwijs kan verbeteren.
- Ondersteun leerkrachten om literatuur te vinden, selecteren en interpreteren.
- Ondersteun leerkrachten om de vertaalslag te maken van literatuur naar hun eigen handelen.
- Voer professionele dialogen over verschillen tussen literatuur en eigen ervaringen.
- Zoek good practices en expertise van binnen en buiten de school. Kijk hierbij ook naar kritische tegengeluiden.
- Stimuleer leerkrachten om kennis te delen en feedback op te halen van buiten de school. Bijvoorbeeld via experts, opleidingen, conferenties en netwerken.
- Leg contact met onderzoekers en doe als school mee aan onderzoek.



AANBEVELING 6

CREËER EEN SCHOOLKLIMAAT WAARIN LEIDERSCHAP WORDT GESPREID

- Creëer een schoolklimaat waarin leiderschap wordt gespreid. Hierin kunnen en mogen leerkrachten op basis van hun expertise leiderschapsinitiatieven nemen.
- Creëer een schoolklimaat waarin maximale inbreng van alle teamleden bij besluitvorming mogelijk is, zonder dat dit het proces vertraagt.
- Stimuleer leerkrachten om zich te ontwikkelen tot specialisten die een kartrekkersrol vervullen op hun expertisegebied.
- Zorg ervoor dat leerkrachten die leiderschap nemen andere teamleden de ruimte geven om ook inbreng te hebben.

► Ga naar *www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering* voor de poster met deze aanbevelingen.

TEKSTKADERS

In de gekleurde tekstkaders vind je extra informatie. Het blauwe kader vertelt je meer over wetenschappelijke achtergronden; de informatie in de geel-rode kaders is meer praktisch van aard.

Verdiepende informatie

Praktijkvoorbeeld

Zelf aan de slag

ENKELE DEFINITIES

Evidence-informed werken: Gebruikmaken van zowel praktijkkennis als kennis uit onderzoek om de onderwijskwaliteit te verbeteren of te verrijken.[1]

Onderwijsverbetering: Een verbetering van het handelen van leerkrachten en/of de organisatie van het onderwijs. De verbetering richt zich op het verhogen van de leerprestaties van leerlingen en/of op de ontwikkeling van leerlingen op sociaal-emotioneel, fysiek of psychologisch gebied.

Lerende organisatie: Een school is een lerende organisatie als de school routinematig en systematisch verandert, innoveert en aanpast aan nieuwe ontwikkelingen en omstandigheden. En als de school dit doet door teamleden (zowel individueel als samen) te leren om hun visie en ambities te ontwikkelen, bij te stellen en te realiseren.[2]

Onderwijskwaliteit: De bijdrage die een school levert aan de (brede) ontwikkeling van individuele kinderen.

Gespreid leiderschap: Een combinatie van formeel en informeel leiderschap in de school, uitgaande van het idee dat teamleden op basis van expertise een leiderschapsrol nemen en gegund krijgen. Zo'n leiderschaps- of kartrekkersrol varieert per speerpunt voor onderwijsverbetering.[3]

Onderzoeksmatig werken: Systematisch en cyclisch werken vanuit een onderzoekende houding om de onderwijskwaliteit in school te verbeteren.[4,5] Systematisch werken houdt in dat een school kiest voor een vaste methodiek om aan onderwijsverbeteringen te werken. Hierbij maakt de school gebruik van onderzoek. Cyclisch werken houdt in dat een school steeds een aantal fasen doorloopt tijdens het verbeteren van het onderwijs.

Kennisbenutting: Het proces van:

- vinden, selecteren en interpreteren van kennis uit onderzoek en praktijk;
- vertalen van die kennis naar implicaties voor de eigen onderwijspraktijk;
- toepassen van de implicaties in de eigen onderwijspraktijk;
- delen van die kennis en ervaringen door ze samen met anderen te gebruiken.[6]

INLEIDING

WERKEN AAN ONDERWIJSVERBETERING

Deze leidraad ondersteunt scholen in het primair onderwijs om zich tot lerende organisaties te ontwikkelen. In een school als lerende organisatie werkt het schoolteam aan onderwijskwaliteit door zich te verdiepen in bestaande kennis, ervaringen te delen, van elkaar te leren en samen te werken. Een school als lerende organisatie werkt daardoor niet alleen systematisch aan beter onderwijs, maar ook aan de professionaliteit van het team en van de organisatie als geheel.

Veranderingen in het onderwijs

Soms vragen overheden of besturen om veranderingen in het onderwijs. Andere keren willen scholen veranderen omdat ze een eigen ambitie hebben.

Deze veranderingen leiden niet altijd tot de gewenste verbetering. In de collectieve haast om steeds maar beter onderwijs te willen verzorgen, worden soms nieuwe ideeën geïntroduceerd of hypes achternagelopen in de veronderstelling dat ze werken. Veranderingen leiden vaak niet tot verbetering als een verkenning van het vraagstuk, verdieping in de kennis die erover beschikbaar is en een analyse van de huidige situatie ontbreken.[7] Zelfs als een verbeterplan wél goed doordacht en onderbouwd is, dan nog is succes niet gegarandeerd. Die kans wordt groter als een school de stappen voor verbetering goed voorbereidt en zorgt voor een proces van uitvoeren, monitoren, bijstellen en borgen.[8]

Cyclisch werken aan veranderingen

Een kenmerk van effectieve scholen is dat zij systematisch en onderbouwd werken aan onderwijsverbetering.[9] Dat wil zeggen dat teams in die scholen niet vanuit intuïtieve en impliciete kennis werken, maar dat zij gebruikmaken van literatuur en expertise van leerkrachten. Ze nemen de visie van de school als uitgangspunt en baseren daarop het strategisch beleid en de jaar- en meerjarenplannen.

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar het effect van systematisch en onderbouwd werken op de leerprestaties van leerlingen. Het ligt echter wel voor de hand dat dit effect er is, mede omdat bij deze manier van werken schoolteams voortborduren op kennis die al aanwezig is.

Wel vraagt de ontwikkeling naar een lerende organisatie meer dan alleen literatuur gebruiken en systematisch werken aan onderwijsverbeteringen. Het vraagt ook om een onderzoekscultuur waarin leerkrachten vanuit een onderzoekende houding voortdurend met elkaar aan onderwijsverbetering willen werken en van en met elkaar willen leren.[7] Hierbij moeten scholen hun organisatie zo inrichten dat deze in structuur en cultuur ondersteunend is aan het proces van systematisch en onderbouwd werken. Scholen werken dan aan kwaliteitsverbetering waarbij leerkrachten steeds meer expertise ontwikkelen en van elkaar leren.[10]

Wat is het doel van deze leidraad?

Doel van deze leidraad is om leerkrachten en schoolleiders kennis en handvatten te bieden om zich tot lerende organisatie te ontwikkelen. In deze leidraad verbinden we kennis uit onderzoek aan kennis en ervaringen van leerkrachten. Ook bieden we handvatten om de manier van duurzaam werken aan kwaliteitsverbetering te kunnen verankeren in de schoolcultuur.

De leidraad geeft leerkrachten en schoolleiders meer inzicht in hoe processen rondom onderwijsverbeteringen in hun school verlopen en op welke manieren zij die processen in hun team kunnen versterken. Ook krijgen leerkrachten en schoolleiders meer inzicht in hoe ze een lerende cultuur bevorderen en leiderschapsrollen versterken.

In de leidraad maken we gebruik van, en verwijzen we naar, eerder verschenen literatuur over de school als lerende organisatie en onderzoeksmatig werken. Zo kunnen leerkrachten en schoolleiders gebruikmaken van kennis die er over het onderwerp is. Dit draagt weer bij aan *bridging the gap* tussen onderzoek en onderwijspraktijk, met de bedoeling gezamenlijk het onderwijs te versterken op een evidence-informed manier.

Werken aan de ontwikkeling van de school als lerende organisatie is een langetermijnperspectief. Om deze ontwikkeling in gang te houden, is het zinvol het proces te verdelen in kleinere stappen. In deze leidraad zijn de verschillende stappen verwerkt in zes aanbevelingen. Als team maken jullie de keuze welke stap en daarmee welke aanbeveling prioriteit nodig heeft.

Voor wie is deze leidraad?

Deze leidraad is bedoeld voor schoolleiders en leerkrachten in het primair onderwijs. In de leidraad richten we ons vooral op leerkrachten die verantwoordelijkheid nemen of krijgen om te werken aan onderwijsverbeteringen in de school. Deze leerkrachten geven samen met de schoolleider en collega's vorm aan gespreid leiderschap. Zij hebben op basis van hun expertise bijvoorbeeld een leidende rol in een werkgroep rondom een onderwijsverbetering of een rol als taal- of rekencoördinator.

Voor zo'n leidende rol worden in de literatuur en in de onderwijspraktijk meerdere benamingen gebruikt: *teacher leaders*, informele leiders en kartrekkers. Wij gebruiken die laatste term: kartrekkers. Ook leerkrachten die geen kartrekkersrol vervullen zijn belangrijk voor onderwijsverbeteringen. Onderwijsverbeteringen worden namelijk gerealiseerd door het hele team.

De zes aanbevelingen in het kort

De aanbevelingen zijn opgesplitst in twee delen (zie tabel 1). Werken aan een lerende organisatie vraagt namelijk aan de ene kant van een team om op onderzoeksmatige en cyclische wijze te werken aan onderwijsverbetering. En aan de andere kant vraagt het om veranderingen in de cultuur en structuur van de school. Deze twee processen verlopen parallel en voeden elkaar.

Deel 1 bevat twee aanbevelingen gericht op onderzoeksmatig en cyclisch werken. De vier aanbevelingen in **deel 2** gaan over een onderzoekscultuur creëren in de school. De aanbevelingen zijn genummerd. Maar dit betekent niet dat er in die volgorde aan gewerkt moet worden. Start bij de aanbeveling die het meest passend is voor de eigen schoolsituatie. Elke aanbeveling omvat handvatten voor schoolleiders en voor leerkrachten (die leiding nemen).

Tabel 1. De zes aanbevelingen in deze leidraad

DEEL 1 – WERK ONDERZOEKSMATIG EN CYCLISCH AAN ONDERWIJSVERBETERING	DEEL 2 – CREËER EEN ONDERZOEKSCULTUUR
1 KOM TOT EEN ONDERBOUWD EN GEDRAGEN VERBETERPLAN	3 STIMULEER EEN ONDERZOEKENDE HOUDING
2 ZORG VOOR EEN PROCES VAN UITVOEREN, MONITOREN, BIJSTELLEN EN BORGEN	4 STIMULEER SAMEN LEREN IN HET TEAM
	5 BENUT KENNIS EN EXPERTISE
	6 CREËER EEN OMGEVING WAARIN LEIDERSCHAP WORDT GESPREID

DEEL 1

WERK ONDERZOEKSMATIG EN CYCLISCH AAN ONDERWIJSVERBETERING

Figuur 1: Cyclisch werken[5,7]

De Nederlandse overheid geeft scholen de ruimte om zelf vernieuwingen door te voeren. Dit in tegenstelling tot veel andere landen, waarin de overheid een grotere rol in beleidsontwikkeling en onderwijsvernieuwing heeft.[11] De autonomie van Nederlandse scholen is te zien in de wijze waarop ze zelf beleid op bijvoorbeeld personeel en financieel management voeren. Scholen zijn ook vrij een eigen pedagogische visie te kiezen, al dan niet gebaseerd op religieuze, ideologische of onderwijskundige overtuigingen.[12]

De grote autonomie geeft scholen meer ruimte, maar legt tegelijkertijd een grote claim bij hen om verantwoord en goed onderbouwd om te gaan met de keuzevrijheid. Onderzoeksmatig werken aan schoolontwikkeling helpt hierbij.[7,13]

Alhoewel onderzoeksmatig werken doorgaans leidt tot beter onderwijs voor leerlingen, zien leerkrachten het soms als iets extra's: 'Moeten we dat óók nog doen?' Maar in een lerende organisatie is voortdurend werken aan onderwijsverbetering iets wat bij het beroep van de leerkracht hoort.

Onderzoek naar onderzoeksmatig werken

Er is veel onderzoek gedaan naar modellen waarin leerkrachten op een onderzoeksmatige manier aan schoolontwikkeling werken. Bijvoorbeeld onderzoek naar leerkrachten die onderzoek uitvoeren naar hun eigen praktijk. Dit doen zij samen met studenten en/of in samenwerking met opleidingen.[6,14]

In tegenstelling tot onderzoek naar modellen, is er nog weinig onderzoek gedaan naar de effecten van onderzoeksmatig werken op leerprestaties. Wel zijn er indicaties uit Nederlands (promotie)onderzoek in het primair en secundair onderwijs dat onderzoeksmatig werken leidt tot professionalisering van leerkrachten en tot schoolontwikkeling.[5,6,13,15] Ook internationaal onderzoek laat zien dat onderzoeksmatig werken leidt tot professionele ontwikkeling van leerkrachten en tot beter onderbouwde keuzes.[16]

Ondanks dat onderzoek naar het effect van onderzoeksmatig werken op leerprestaties ontbreekt, ligt dit effect wél voor de hand. Als leerkrachten meer expertise ontwikkelen en beter doordachte en onderbouwde keuzes maken voor onderwijsverbeteringen, dan zou dat moeten leiden tot beter onderwijs en uiteindelijk tot betere leerprestaties. Door onderzoeksmatig te werken kunnen leerkrachten en schoolleiders namelijk verbeterplannen beter voorbereiden en kunnen zij de randvoorwaarden creëren waarin leerkrachten de plannen uitvoeren.

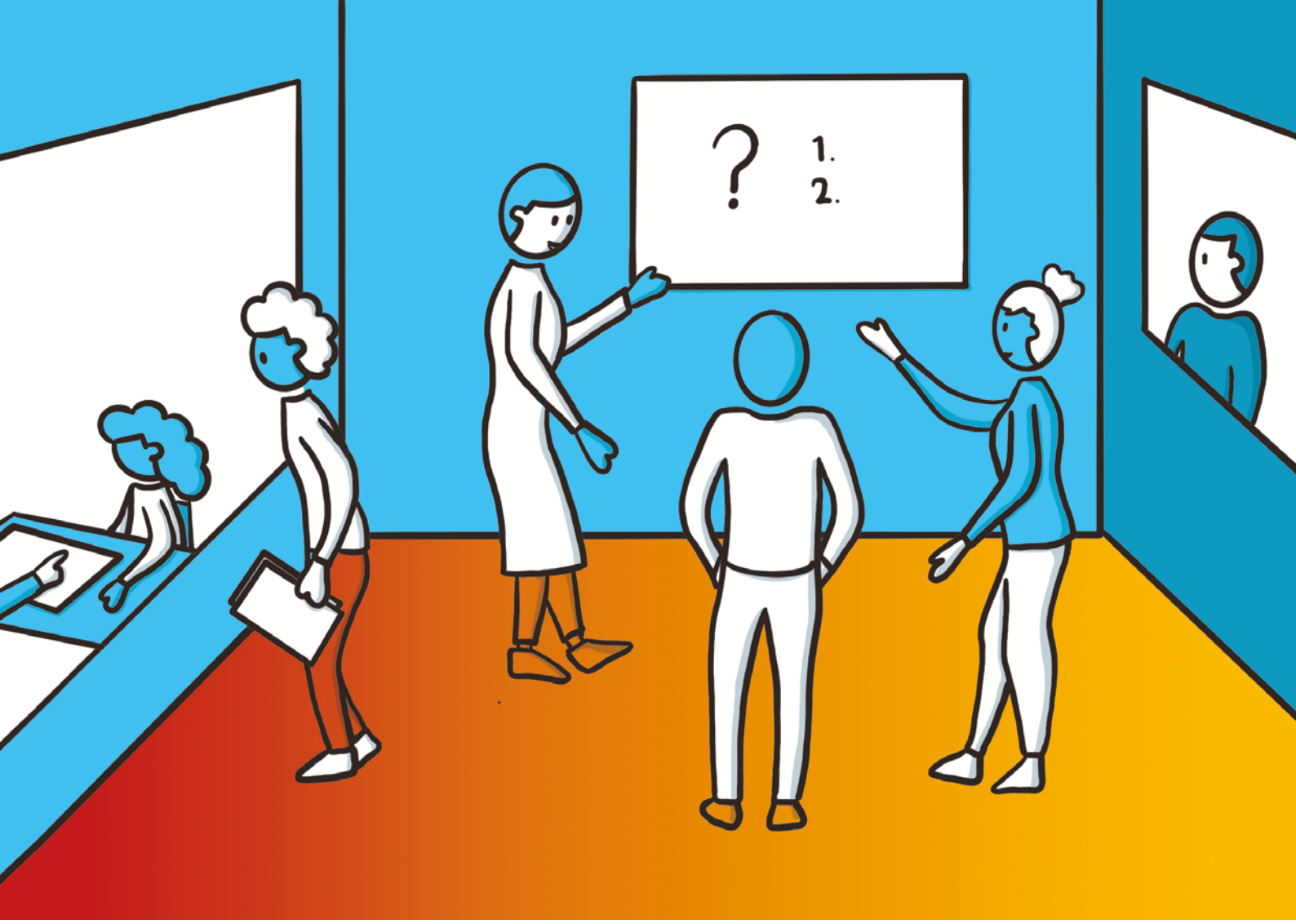
Een andere reden om onderzoeksmatig te werken is dat het bijdraagt aan draagvlak voor een verbeterplan. Dat komt doordat het verbeterplan dan aansluit bij de huidige werkwijze en rekening houdt met door leerkrachten ervaren knelpunten en kansen.

Cyclus van onderzoeksmatig werken

In deze leidraad hebben we voor een cyclus van onderzoeksmatig werken gekozen die aansluit bij de manier van werken in het primair onderwijs. Hierin werken leerkrachten in verschillende werkgroepen of professionele leergemeenschappen (PLG's) aan een speerpunt voor onderwijsverbetering. De cyclus is mede gebaseerd op het gedachtegoed van Godfrey en Brown[7] over *research-engaged schools* en is weergegeven in Figuur 1.

Een team doorloopt de cyclus, maar dit kunnen ook subteams, werkgroepen of leerteams zijn die verantwoordelijk zijn voor onderwijsverbetering op een bepaald speerpunt. Vaak worden dergelijke teams aangeduid als PLG. Kenmerken van PLG's zijn dat er sprake is van een gezamenlijke ambitie gericht op het verbeteren van onderwijs, gedeelde waarden, een onderzoekende houding, samenwerken met en leren van elkaar, en dat er voldoende tijd en gelegenheid is om met elkaar systematisch aan onderwijsverbetering te werken.[17] Essentieel is dat in elke stap van de cyclus de PLG individuele ervaringen en behoeften deelt.[1]

In aanbeveling 1 'Komen tot een onderbouwd en gedragen verbeterplan' lichten we de eerste drie stappen uit de cyclus toe. In aanbeveling 2 'Zorg voor een proces van uitvoeren, monitoren, bijstellen en borgen' komen de laatste twee stappen aan de orde. De aanbevelingen werken we uit volgens een vaste structuur. Na een korte inleiding laten we het belang van een aanbeveling zien. Ook geven we handvatten en tools om de aanbeveling toe te kunnen passen.



» 1 KOM TOT EEN ONDERBOUWD EN GEDRAGEN VERBETERPLAN
2 ZORG VOOR EEN PROCES VAN UITVOEREN, MONITOREN, BIJSTELLEN EN BORGEN
3 STIMULEER EEN ONDERZOEKENDE HOUDING
4 STIMULEER SAMEN LEREN IN HET TEAM
5 BENUT KENNIS EN EXPERTISE
6 CREËER EEN OMGEVING WAARIN LEIDERSCHAP WORDT GESPREID

1 KOM TOT EEN ONDERBOUWD EN GEDRAGEN VERBETERPLAN

Om een duurzame onderwijsverbetering voor elkaar te krijgen, stellen jullie als onderwijsteam een onderbouwd en gedragen verbeterplan op. Het is hierbij belangrijk dat jullie voor een beperkt aantal speerpunten of thema's kiezen.

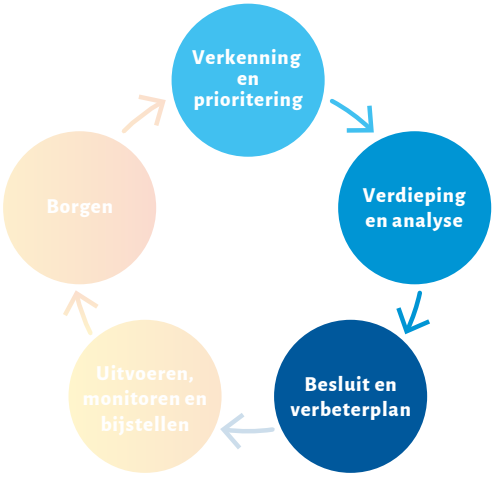
Start per speerpunt met een analyse van het vraagstuk, om vast te stellen wat verbeterd dient te worden en waarom. Verdiep jullie vervolgens in de literatuur, breng de huidige situatie in school in kaart en inventariseer knelpunten en wensen. Op basis van al deze informatie besluiten jullie als team gezamenlijk over een nieuwe aanpak en maken het verbeterplan om de aanpak te verfijnen en in te voeren.

1.1 Inleiding

In de eerste aanbeveling richten we ons op het komen tot een onderbouwd en gedragen plan voor onderwijsverbetering. Deze aanbeveling gaat over de eerste drie stappen van cyclisch werken[7]:

1. verkenning en prioritering
2. verdieping en analyse
3. besluit en verbeterplan

De laatste twee stappen van de cyclus staan in aanbeveling 2 'Zorg voor een proces van uitvoeren, monitoren, bijstellen en borgen'.



1.2 Belang van de aanbeveling

Als scholen een probleem ervaren, bijvoorbeeld lage scores op begrijpend lezen, kiezen zij vaak te snel voor 'iets nieuws'. Teamleden maken vooraf geen goede analyse van het probleem en verdiepen zich niet in alle mogelijke alternatieven.[5] Ook kiest het team soms, zonder dat er überhaupt sprake is van een probleem, voor een nieuwe aanpak. Het team kiest bijvoorbeeld voor bewegend leren of een ICT-programma, maar bedenkt vooraf niet of deze aanpak een goede keuze is.

Onderzoeksmatig werken houdt in dat een onderwijsteam niet dit soort snelle keuzes maakt, maar op een cyclische en systematische manier werkt aan kwaliteitsverbetering.[18,19] Dat wil zeggen dat teamleden een aantal stappen doorlopen en hierbij gebruikmaken van kennis uit onderzoek, gegevens over de huidige situatie en de expertise en ervaringen van teamleden. Op deze wijze komt het team tot een besluit over een kansrijke aanpak, die aansluit bij ervaren knelpunten en wensen en bij de visie van de school. Zie het kader over het belang van een gezamenlijke visie.

Een vraag uit de praktijk van een schoolleider

'In onze school hebben we leerlingen die meer aankunnen dan gemiddeld. Om in de leerbehoeften van deze leerlingen te voorzien, hebben we afgesproken dat we het aanbod aan hen verrijken door extra lesstof te bieden.

Alleen bleek in een teamvergadering dat we hier verschillend mee omgaan. Sommige leerkrachten bieden slechts aan enkele leerlingen verrijkingsstof, terwijl anderen aan veel meer leerlingen verrijkingsstof bieden. Ook de aard van de verrijkingsstof verschilt. Sommige leerkrachten bieden verrijkingsstof vooral aan binnen het vak wereldoriëntatie. Anderen bieden het aan in een specifiek vak waar de leerling goed in is, bijvoorbeeld rekenen. Hierdoor lopen leerlingen voor op andere leerlingen.

Leerkrachten die de leerlingen het jaar daarop krijgen, vinden de verschillen tussen leerlingen lastig. Want als deze te groot zijn, kunnen ze geen klassikale instructie meer geven. Andere leerkrachten vinden dat grote verschillen onvermijdelijk zijn als we recht willen doen aan de leerbehoeften van leerlingen die meer aankunnen dan gemiddeld. Hoe kan ik ervoor zorgen dat het team komt tot een goede, gezamenlijk aanpak?'

Waarom een gezamenlijke visie?

Onderzoeksmatig en cyclisch werken aan onderwijsverbetering start bij een heldere en gedeelde visie en een gezamenlijke ambitie binnen de school. Vaak is een visie zo algemeen geformuleerd dat die leerkrachten onvoldoende houvast geeft voor hun handelen in de klas. Het is daarom belangrijk om regelmatig in gesprek te gaan over wat de visie betekent voor leerkrachten. Bijvoorbeeld over welk gedrag er wel en niet bij past.

Een goede visie is toekomstgericht, inspirerend en motiverend.[22] Het gaat om een kijk op onderwijskwaliteit die past bij de huidige samenleving. Een gezamenlijke visie benoemt waarden die voor iedereen in de school belangrijk zijn, zoals gelijkwaardigheid. Deze waarden bepalen hoe leerkrachten met elkaar samenwerken en de waarden zijn van invloed op keuzes in het dagelijks handelen.

De visie laat zien aan welke ontwikkeldoelen leerkrachten en schoolleiders willen werken. Maar de visie en ontwikkeldoelen staan niet vast. Leerkrachten en schoolleiders spreken erover met elkaar, met leerlingen, met ouders en met educatieve partners. Op basis van die dialogen stellen zij de visie regelmatig bij. Zie hiervoor ook aanbeveling 3 'Stimuleer een onderzoekende houding'.

Door de gezamenlijke visie voelen leerkrachten eigenaarschap. Werken vanuit de visie zorgt ervoor dat zij urgentie en ambitie voelen om zichzelf te ontwikkelen en het onderwijs te verbeteren. Samen met schoolleiders bepalen de leerkrachten welke opbrengsten ze willen bereiken en hoe ze deze willen realiseren. Zo kunnen de schoolleider en de leerkrachten gezamenlijk speerpunten bepalen die geënt zijn op de visie.

Onderzoeksmatig werken leidt niet alleen tot beter onderbouwde keuzes voor onderwijsverbetering, maar is ook een effectieve vorm van professionalisering. Leerkrachten reflecteren namelijk gezamenlijk op hun onderwijs. Ze gebruiken literatuur daarbij als spiegel of lens.[20]

Een team vergroot de kans van slagen als het gezamenlijk een onderbouwd verbeterplan ontwikkelt en uitvoert.[21] Daarom is betrokkenheid van alle teamleden bij het opstellen en uitvoeren van een verbeterplan belangrijk. Niet alleen de leden in een werkgroep of professionele leergemeenschap (PLG*), maar ook andere leerkrachten dienen tussentijds op de hoogte gehouden te worden. Door als team gezamenlijk tussenresultaten te bespreken, bijvoorbeeld uitkomsten van een literatuurstudie, wordt reflectie bevorderd en de visie levend gehouden en aangescherpt.

* Waar PLG staat kan in de rest van deze leidraad ook werkgroep of een andere naam ingevuld worden voor een team van onderwijsprofessionals die zich bezighouden met onderwijsontwikkeling. Zie ook het kader op de volgende pagina.

1.3 Hoe komen jullie tot een onderbouwd en gedragen verbeterplan?

Stap 1: Verken en prioriteer speerpunten

Een team komt tot speerpunten voor onderwijsverbetering door verschillende soorten gegevens te bekijken. Denk bijvoorbeeld aan gegevens over de leerresultaten of brede ontwikkeling van leerlingen en aan gegevens over knelpunten die leerkrachten ervaren bij een bestaande aanpak. Maar denk ook aan gegevens zoals feedback die van binnen of buiten de school komt en aan aanbevelingen of tips van de inspectie, ouders of educatieve partners en experts. Ook verlangens vanuit het bestuur, samenwerkingsverband of de overheid kunnen aanleiding geven voor speerpunten. Ten slotte geven klassenbezoeken en groepsinterviews met collega's input voor de dialoog over speerpunten voor onderwijsverbetering.

Een speerpunt of vraagstuk kan een schoolbrede aanpak voor verbetering omvatten, maar het kan ook gaan om een kleinschalige aanpak. Zo'n kleinschalige aanpak gaat bijvoorbeeld over keuzemogelijkheden bieden aan leerlingen in de onderbouw, leesvaardigheid stimuleren tijdens wereldoriëntatie in de middenbouw of over informatievaardigheden en kritisch denken bevorderen bij leerlingen in de bovenbouw.

Het is belangrijk dat er draagvlak is voor een bepaald speerpunt binnen een team. Hiervoor is het nodig dat een team met elkaar bepaalt aan welke speerpunten het werkt. Soms is het ook van belang om draagvlak te creëren bij ouders, leerlingen en de medezeggenschapsraad. Schoolleiders dienen vast te houden aan de gekozen speerpunten en eventuele andere relevante zaken door te schuiven naar het volgende schooljaar. Hierdoor is er een duidelijke focus in de schoolontwikkeling en wordt het team niet overladen.[23]

Stap 2: Verdiep en analyseer

Analyseer het probleem

Nadat een speerpunt binnen het onderwijsteam gezamenlijk is vastgesteld, analyseert de PLG het probleem nauwkeurig. De probleemanalyse geeft zicht op wat het probleem is, wat de ambitie of verbeterwens precies is, hoe groot het probleem is, wie het probleem ervaart en wat in het verleden al is gedaan ter verbetering. Door een goede analyse van het probleem, kan de PLG gerichter naar verbeteracties toewerken. Zie het kader voor ondersteunende vragen tijdens de probleemanalyse.

Verzamel informatie

Vervolgens zoekt de PLG gericht naar informatie over de gewenste verbetering. Dit is bijvoorbeeld informatie over voor- en nadelen van verschillende aanpakken, informatie over waarom iets werkt (mechanismen) en onder welke condities.

Wat is een Professionele Leergemeenschap (PLG)?

Nadat het team een speerpunt heeft gekozen, kunnen zij een professionele leergemeenschap (PLG) inrichten. Binnen die groep ontwikkelen de deelnemers een onderbouwd en gedragen voorstel voor onderwijsverbetering.

Een PLG is een groep professionals die voortdurend onderzoek doet en aan verbetering van de eigen onderwijspraktijk werkt. Deelnemers in de PLG opereren vanuit gelijkwaardigheid en op basis van een heldere en gedeelde visie. Ze leren in een collectief proces en ondersteunen elkaar in het toepassen van datgene dat wordt geleerd.[24]

Bij de samenstelling van de PLG is het belangrijk dat de deelnemende leerkrachten gemotiveerd zijn en expertise hebben op het speerpunt. Ook is van belang dat alle groepen die het betreft (denk bijvoorbeeld aan de verschillende bouwen) vertegenwoordigd zijn. Hierdoor kunnen alle leden van de PLG tussentijds de andere leerkrachten in hun bouw informeren en betrekken.[5]

Het proces in een PLG om een onderbouwd verbetervoorstel te ontwikkelen kost tijd. Het is belangrijk dat deelnemers die tijd ook krijgen, zodat er ruimte is voor verdiepende gesprekken. Schoolleiders hebben de rol om ervoor te zorgen dat de PLG's tijd en ruimte krijgen én voelen, om met elkaar het goede gesprek te voeren. Ze kunnen hiervoor bijvoorbeeld in het rooster een vast moment inruimen en andere overlegmomenten beperken. Verder kunnen schoolleiders het belang van het werken in PLG's benadrukken door regelmatig naar de voortgang te informeren.

Vragen voor leerkrachten die leidend kunnen zijn tijdens de *probleemanalyse*:

- Wat is precies het probleem of de verbeterwens?
- Welk bewijs hebben we dat er echt een verbetering nodig is en kunnen we ons gevoel daarover concreet maken?
- Waarom is het een probleem? Is er een probleem achter het probleem? (Vaak wordt bijvoorbeeld te weinig tijd genoemd, maar daar zit vaak een gebrek aan prioriteit achter.)
- Welke leerlingen, leerkrachten en anderen (experts, ouders) zijn bij het probleem betrokken?
- Wat is er eerder gedaan om het probleem op te lossen en wat was daarvan het resultaat?
- Hoe sluit het probleem aan bij de schoolvisie en bij het onderwijsconcept?
- Bij welke landelijke ontwikkelingen of ontwikkelingen in andere scholen sluit het probleem aan?
- Wie heeft expertise op het gebied van dit speerpunt binnen en buiten de school?
- Welke literatuur is er te vinden over het probleem of het speerpunt?

Interviewthema's om de *huidige situatie* in beeld te brengen:

- Wat weten we over de effectiviteit van onze huidige aanpak op basis van literatuur en/of eigen gegevens?
- Wordt de aanpak op de juiste wijze uitgevoerd?
- Zijn er in het team verschillen in de wijze van uitvoering?
- Welke waarden en drijfveren spelen een rol? Wat vinden leerkrachten belangrijk in het licht van de leerprocessen van leerlingen?
- Welke knelpunten ervaren leerkrachten?
- Wat gaat goed en willen leerkrachten graag behouden?
- Welke kansen voor verbetering zijn er?
- Welke randvoorwaarden spelen een rol? In hoeverre is hieraan voldaan?

Deze informatie krijgt een PLG door experts en andere scholen te raadplegen. Bijvoorbeeld door hen naar de ervaringen te vragen. De PLG kan de informatie ook zoeken in literatuur. In aanbeveling 5 'Benut kennis en expertise' gaan we dieper in op hoe leerkrachten kennis uit literatuur kunnen vinden, selecteren en interpreteren.

Analyseer de huidige situatie

Na de informatieverzameling analyseert de PLG de huidige situatie in de school. In die analyse gaat de PLG na of de huidige aanpak aansluit bij wat in de literatuur als effectief wordt beschreven. Worden bijvoorbeeld alle stappen van het instructiemodel doorlopen zoals de literatuur aangeeft? Om de huidige situatie te analyseren kan de PLG andere leerkrachten interviewen en/of observeren. Hierbij onderzoekt de PLG vooral welke knelpunten leerkrachten ervaren, hoe ze daarmee omgaan, waar ze trots op zijn en welke onderdelen van de huidige aanpak ze willen behouden. Zie het kader voor voorbeeldvragen om de huidige situatie in kaart te brengen.

Bijkomend voordeel van interviewen is dat leerkrachten elkaar beter leren kennen. Ze krijgen namelijk inzicht in elkaars drijfveren, waarden en expertise. Dit draagt weer bij aan de dialoog over het speerpunt voor onderwijsverbetering en over de visie van de school.

De PLG dient tijdens het analyseren van de huidige situatie aandacht te hebben voor mogelijke valkuilen en voor zwakke onderdelen van een aanpak. Ook is het van belang dat de PLG goed analyseert welke voorwaarden vervuld moeten zijn om het onderwijs te verbeteren en of daaraan wordt voldaan in de school.

Stap 3: Stel speerpunten vast en stel een verbeterplan op

Door kritisch te reflecteren op informatie uit de literatuur in combinatie met het analyseren van de huidige schoolsituatie, komt de PLG tot een onderbouwd verbeterplan. Dit plan bespreekt de PLG met het hele team. Op basis hiervan neemt het team een besluit om het verbeterplan wel of niet uit te voeren.

De kans op draagvlak is groot als het plan met het team wordt besproken. Bij het opstellen van het plan kan de PLG dan rekening houden met ervaren knelpunten, met succesfactoren in de huidige situatie en met wensen en opvattingen van teamleden. Hierdoor voelt het gehele team zich gehoord.

In een concreet verbeterplan werkt de PLG de doelen, wie wat doet, het tijdpad en de evaluatie uit. Voor die uitwerking kan de PLG verschillende strategieën hanteren. Wordt bijvoorbeeld de nieuwe aanpak in het hele team geïmplementeerd of komt er eerst een pilot in één bouw? Wordt gedetailleerd aangegeven welk gedrag van leerkrachten wordt verwacht of wordt informatie meer op hoofdlijnen gegeven? Van belang is dat voor alle leerkrachten duidelijk is wat van hen wordt verwacht en welke ruimte er is voor eigen invullingen en verschillen in tempo tussen leerkrachten.

Ten slotte

De eerste drie stappen van cyclisch werken laten zien dat zowel schoolleiders als leerkrachten een belangrijke rol hebben in speerpunten verkennen en prioriteren, zich erin verdiepen en analyseren, en in een gedragen en onderbouwd besluit over het verbeterplan. Zie het kader onderaan de pagina voor hoe het verder ging met de schoolleider in het praktijkvoorbeeld aan het begin van de aanbeveling.

Tools

Wil je aan de slag met de aanbeveling 'Kom tot een onderbouwd en gedragen verbeterplan'? Op de website *www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering* vind je hiervoor verschillende handige tools. Bijvoorbeeld:

- **Tips** om om te gaan met veel voorkomende dilemma's die schoolleiders ervaren
- **Format** om een verbeterplan op te stellen
- **Checklist** randvoorwaarden

Een vraag uit de praktijk van een schoolleider – hoe het verderging

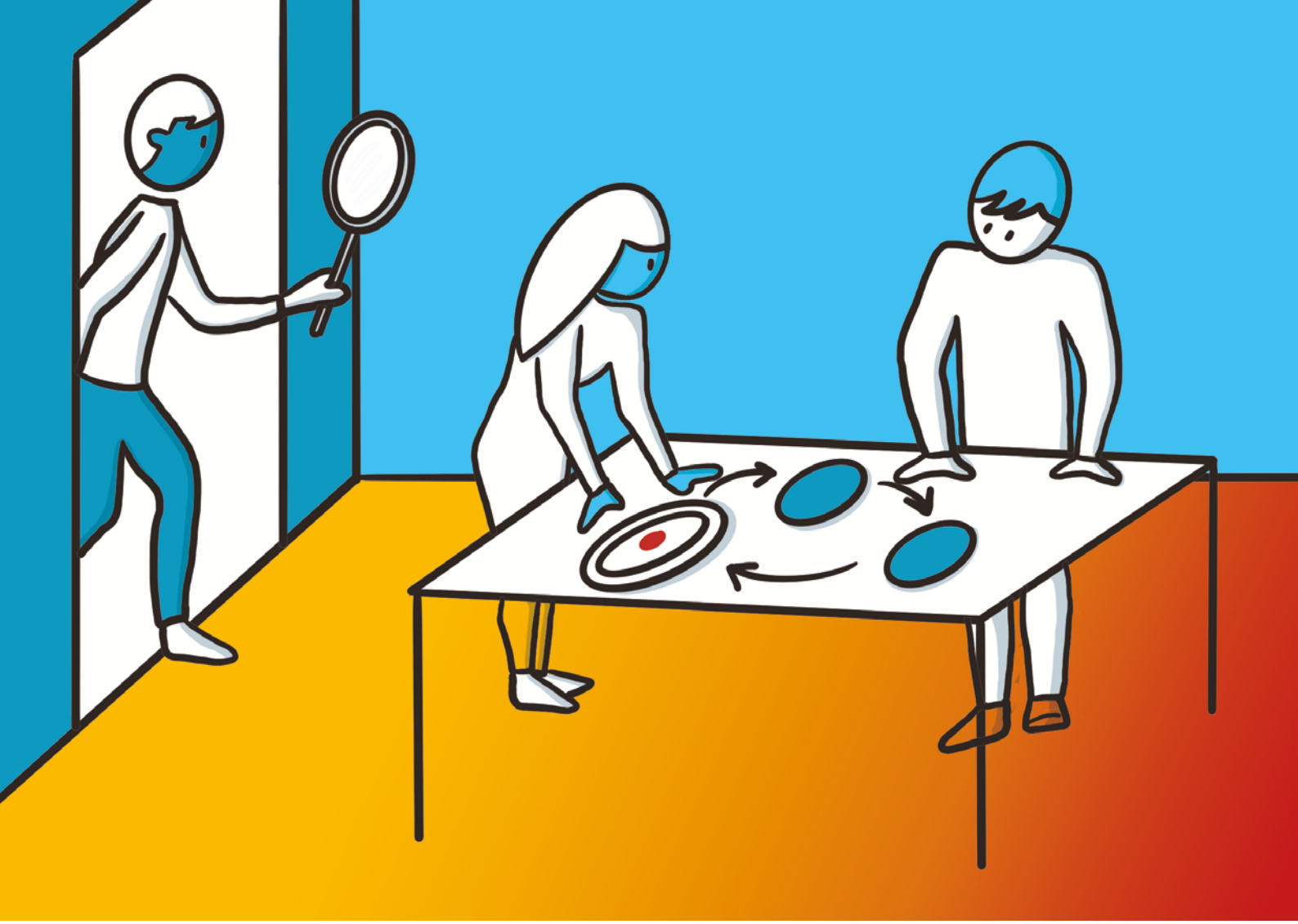
'Ik heb een PLG ingesteld met de intern begeleider, een master opgeleide leerkracht uit de onderbouw (als kartrekker) en een leerkracht uit de midden- en bovenbouw. Die laatste had veel affiniteit met het speerpunt. Samen hebben zij tijdens een teamvergadering aan collega's gevraagd in hoeverre zij het probleem herkennen en wat de gewenste situatie is. Dit heeft de PLG gedaan omdat een inclusief klimaat een belangrijke waarde in onze visie is.

Na de teamvergadering heeft de PLG verschillende differentiatiemodellen bestudeerd en per bouw een gesprek met leerkrachten gevoerd over hoe die leerkrachten omgaan met hoogbegaafde leerlingen en waar ze tegenaan lopen. Ook heeft de PLG gesproken met een lector van de opleiding, omdat zij met veel expertise op het speerpunt heeft.

Op basis van alle informatie kwam de PLG met een voorstel voor afspraken wanneer leerlingen extra aanbod krijgen en op welke manier. Ook heeft de PLG een lijst met tips en een lijst met materialen opgesteld. Met een paar kleine aanpassingen heeft het hele team vervolgens ingestemd met de nieuwe aanpak.'

Tabel 2 – Inzicht in wat schoolleiders en leerkrachten kunnen doen als zij de eerste drie stappen doorlopen van onderzoeksmatig werken.

Schoolleiders	Leerkrachten die leiding nemen
1) Verken en prioriteer • Stel samen met het team speerpunten op voor onderwijsverbetering. • Gebruik daarvoor gegevens binnen en buiten de school. Bijvoorbeeld gegevens uit het leerlingvolgsysteem, observatiegegevens over leerlingen en verslagen van gesprekken met ouders. • Behoud focus door vast te houden aan de speerpunten. • Richt voor elk speerpunt een PLG in met gemotiveerde leerkrachten met expertise.	**1) Verken en prioriteer** • Word kartrekker van een PLG en zorg voor een klimaat van samenwerken en samen leren. • Breng speerpunten in voor onderwijsverbetering en verzamel hiervoor allerlei gegevens. Bijvoorbeeld gegevens over leerlingen, manieren van onderwijs geven en over ontwikkelingen. • Betrek andere leerkrachten zoveel mogelijk bij tussentijdse opbrengsten.
2) Verdiep en analyseer • Zorg ervoor dat de PLG tijd heeft om bij elkaar te komen voor verdieping en analyse. • Zorg ervoor dat er tijd en ruimte is op teamvergaderingen voor de PLG. • Zorg ervoor dat leerkrachten de ruimte ook voelen. • Faciliteer klassenbezoek en groepsinterviews. • Stimuleer een zorgvuldig proces, waarin gebruik wordt gemaakt van kennis binnen en buiten de school.	**2) Verdiep en analyseer** • Verdiep jullie als PLG in de literatuur en zorg daarbij voor verschillende perspectieven, zoals voor- en tegenstanders van een bepaalde oplossing. • Analyseer de huidige situatie door interviews af te nemen en/of observaties uit te voeren bij leerkrachten in de school.
3) Besluit en stel verbeterplan op • Zorg voor een zorgvuldig proces van besluitvorming, waarbij alle expertise wordt gebruikt. • Zorg ervoor dat er een besluit wordt genomen op basis van voldoende onderbouwing en draagvlak. • Zorg dat de randvoorwaarden in het verbeterplan zijn gerealiseerd.	**3) Besluit en stel verbeterplan op** • Interpreteer samen de verkregen gegevens en kom tot een onderbouwd verbeterplan. • Stel samen het verbeterplan op, waarin helder wordt wat van teamleden wordt verwacht en met welk doel.



1 KOM TOT EEN ONDERBOUWD EN GEDRAGEN VERBETERPLAN

» 2 ZORG VOOR EEN PROCES VAN UITVOEREN, MONITOREN, BIJSTELLEN EN BORGEN

3 STIMULEER EEN ONDERZOEKENDE HOUDING

4 STIMULEER SAMEN LEREN IN HET TEAM

5 BENUT KENNIS EN EXPERTISE

6 CREËER EEN OMGEVING WAARIN LEIDERSCHAP WORDT GESPREID

2 ZORG VOOR EEN PROCES VAN UITVOEREN, MONITOREN, BIJSTELLEN EN BORGEN

Voordat jullie als team een nieuwe aanpak invoeren, gaan jullie eerst na of de aanpak daadwerkelijk leidt tot verbetering. Dit is de fase waarin jullie het verbeterplan uitvoeren, monitoren en bijstellen. Het kan zijn dat het verbeterplan of de nieuwe aanpak nog bijgesteld moet worden om deze goed te kunnen integreren in het gehele onderwijs. Tijdens deze fase stelt het team vragen als: 'Wordt wat we hadden bedacht op basis van literatuur, onderzoeksgegevens en expertise van binnen en buiten de school uitgevoerd zoals bedoeld?' en 'Zijn de randvoorwaarden voor de nieuwe aanpak vervuld?' Als jullie na deze fase tevreden zijn over de aanpak en resultaten, dan pas wordt de nieuwe aanpak vastgelegd en geborgd.

2.1 Inleiding

Aanbeveling 2 gaat over de vierde en vijfde stap van cyclisch werken. Zie pagina 12 voor het gehele model van cyclisch werken dat is gebaseerd op Godfrey en Brown.[7] In de vierde stap gaat een team het verbeterplan uitvoeren. Hierbij verzamelen teamleden informatie over hoe het gaat. Met andere woorden, ze 'monitoren' de nieuwe aanpak. Op basis van de verzamelde informatie kan het team de aanpak aanpassen of het verbeterplan bijstellen. Bijvoorbeeld door meer tijd te nemen voor de uitvoering of door extra coaching voor leerkrachten te organiseren als dat nodig blijkt. Als de aanpak eenmaal tot de gewenste verandering leidt, dan is de vijfde stap om het plan te borgen door goede afspraken te maken en te zorgen dat iedereen de afspraken nakomt.

De fase van uitvoeren en monitoren vraagt om kwetsbaarheid en om durven en willen leren. Onderwijsteams moeten vaak routines veranderen en dat is niet eenvoudig. Verandering brengt onzekerheid met zich mee. Het vraagt doorzettingsvermogen van teamleden en dat zij vertrouwde patronen loslaten en nieuw gedrag aanleren. Vooral complex nieuw gedrag heeft niet iedereen direct in de vingers. Leerkrachten hebben speelruimte nodig om het nieuwe gedrag in te bedden in hun manier van lesgeven.

Door het proces voortdurend te volgen, kan een team gaandeweg aanpassingen maken in het verbeterplan als dat nodig is. Soms blijkt tijdens de uitvoering van een verbeterplan dat bepaalde randvoorwaarden nog niet zijn vervuld.

Een vraag uit de praktijk van een rekencoördinator

'Omdat onze rekenprestaties achterbleven, hebben we vorig jaar een werkgroep 'Rekenen' ingericht. Deze groep leidde ik als rekenspecialist. Met de werkgroep hebben we het probleem geanalyseerd, zijn we in de literatuur gedoken en hebben we geobserveerd. Onze conclusie was dat vooral het automatiseren in groep drie tot en met zes onvoldoende aandacht kreeg.

Daarom hebben we op een studiedag voorgesteld om elke les te starten met tien minuten herhalen en automatiseren. We mochten hiervoor in overleg met de schoolleider extra materialen aanschaffen. Ook hebben we een handreiking voor de leerkrachten gemaakt. De afspraak was dat álle leerkrachten van groep drie tot en met zes er dit schooljaar mee zouden werken.

Net voor de meivakantie deed ik een rondje langs de groepen en vroeg de leerkrachten hoe het ging. Tot mijn schrik besteedt slechts een derde van de leerkrachten de eerste tien minuten van de les (soms) aan herhalen en automatiseren. Sommige leerkrachten doen het niet omdat ze dan onvoldoende tijd hebben om nieuwe leerstof in te oefenen. Anderen deden het in het begin wel, maar zijn het de laatste maanden vergeten. Van degenen die het wel doen, is er één die eigen materialen gebruikt die minder geschikt zijn voor automatiseren. Ik dacht dat we het zo goed hadden afgesproken! Hoe had ik dit anders kunnen aanpakken?'

Of het blijkt dat ondernomen acties nog aangepast moeten worden, omdat ze nog niet tot de gewenste resultaten leiden. Het kan ook zijn dat er nog extra materialen nodig zijn of aanvullende acties van leerkrachten.[19]

Als het verbeterplan uiteindelijk naar tevredenheid is ingevoerd, gaat het team na of het oorspronkelijke probleem is opgelost en/of de doelen zijn bereikt.[19] Mogelijk zijn toch nog aanvullende stappen nodig om het doel te bereiken. Hiervoor kan het team de cyclus (deels) opnieuw doorlopen. Om de verbetering vast te houden is borging in structuur en in personen van belang.

2.2 Belang van de aanbeveling

Zoals eerder beschreven, is leerkrachtgedrag veranderen niet eenvoudig. Vooral niet als het gaat om routines aanpassen, waarvan leerkrachten zich nauwelijks bewust zijn.[25] Daarom is een doordacht en gedragen besluit voor een verbeterplan nog geen garantie voor daadwerkelijke verbetering in de praktijk. Vaak heeft het team te weinig aandacht voor het invoeren en monitoren van een nieuwe aanpak.[5] Hierdoor kan het zijn dat leerkrachten de nieuwe aanpak niet in de praktijk brengen zoals bedoeld. Of een nieuwe aanpak is toch onvoldoende passend of uitvoerbaar. Leerkrachten vallen dan snel weer terug in 'oud' gedrag. Vaak zijn er aanvullende acties nodig om onderwijsverbetering te realiseren, zoals aanpassingen voor bepaalde leerlingen of een betere aansluiting op de methode die het team gebruikt.

Belang van monitoren en borgen

Om deze mogelijke problemen tijdens het invoeren van een nieuwe aanpak te voorkomen, is het belangrijk dat het team de nieuwe aanpak monitort. Monitoren is een vorm van evalueren, waarbij teamleden gegevens verzamelen over het proces. Met deze gegevens kunnen zij het verbeterplan en/of de nieuwe aanpak bijstellen als dat nodig is.[26, 27]

Deze verzamelde gegevens hebben betrekking op doelen, acties (de nieuwe aanpak), de veranderstrategie, het tijdpad en de randvoorwaarden. Een randvoorwaarde is bijvoorbeeld de gereserveerde tijd. Is die toereikend om werkwijzen en gewoonten aan te passen? De aard van de gegevens is afhankelijk van de aanpak en de beoogde verbetering. Een team verkrijgt de gegevens via: gesprekken met leerkrachten, observaties en gesprekken met kinderen en eventueel ouders.[28]

De gegevens laten teamleden zien of bijstelling echt nodig is en op welke punten. Hierbij dienen zij gezamenlijk betekenis te geven aan de gegevens en deze te relateren aan de literatuurstudie uit stap 1: verken en prioriteer speerpunten.

Goed gebruikmaken van gegevens is een complex proces dat vraagt om kunnen interpreteren, analyseren en betekenis geven aan gegevens. Schoolleiders en leerkrachten dienen zich hiervan bewust te zijn. De PLG en de schoolleider hebben een belangrijke rol in het levend houden van de doelen en in het op gang brengen van de dialoog op basis van de verzamelde gegevens.[29]

Naast monitoring en bijstelling van de nieuwe aanpak is de fase van borging belangrijk. We zien dat borging vaak onvoldoende plaatsvindt, waardoor leerkrachten na verloop van tijd vaak terugvallen in 'oud gedrag'.[7]

Belang van tijd

De fasen van uitvoeren, monitoren en bijstellen van het verbeterplan lopen dynamisch door elkaar heen. Vaak doorloopt een team de fasen verschillende keren voordat het de nieuwe aanpak of werkwijze kan borgen. Veranderen is een proces, en een verandering laten slagen vraagt tijd.[28]

Belang van klimaat

Werken aan onderwijsverbetering vraagt om een klimaat van saamhorigheid waarin leerkrachten kunnen experimenteren.[30] Ook vraagt het om een klimaat waarin zij durven te ervaren dat niet alles direct perfect hoeft te zijn. Leerkrachten moeten ruimte krijgen om te leren en om zelf sturing te geven aan onderwijsverbetering en eigenaarschap hierover te voelen. Dit draagt bij aan hun zelfvertrouwen.[31, 32] Lees meer over het nemen van leiderschap bij aanbeveling 6' Creëer een omgeving waarin leiderschap wordt gespreid'.

Ook is het belangrijk dat er een klimaat heerst waarin leerkrachten betrokken worden tijdens het verzamelen van gegevens, er betekenis aan verlenen en bij het nemen van besluiten.[33] Dit dient te gebeuren tijdens alle fasen van een nieuwe aanpak invoeren: van uitvoeren en monitoren tot bijstellen en borgen.

2.3 Hoe komen jullie tot uitvoeren, monitoren, bijstellen en borgen van het verbeterplan?

Stap 4: Voer uit, monitor en stel bij

Voordat een team het plan uitvoert, moeten het plan goed voorbereid worden. De PLG en schoolleider binnen de school werken hier samen aan. Tijdens de voorbereiding moeten zij rekening houden met een aantal aandachtspunten. De eerste is de aard van de acties en daarmee de grootte van de verandering. Een kleine verandering vraagt minder voorbereiding dan een grote verandering die de kern van het lesgeven kan raken. Ten tweede moeten de PLG en de schoolleider aandacht hebben voor randvoorwaarden, zoals beschikbaar budget, beschikbare tijd, facilitering, en voor verantwoordelijkheden beleggen. Ten derde moeten zij kijken naar benodigde professionalisering. Ze bedenken bijvoorbeeld welke expertise er nodig is. Is die al in huis? Hoe worden leerkrachten gecoacht en van wie krijgen ze feedback?

Proeftuinen

Een school kan een nieuwe aanpak op verschillende manieren uitvoeren. De nieuwe aanpak kan door het gehele team of door een deel van het team worden gedaan. Ook kan bij een complexe verandering eerst een pilot worden gedaan in één of twee groepen. Denk bijvoorbeeld aan een proeftuin waarin leerkrachten oplossings- of verbetermogelijkheden uitproberen. Dit uitproberen laat zien wat de nieuwe aanpak van teamleden vraagt.

Door deze kleinere stapjes in te bouwen, maakt een team het mogelijk om tussentijds met elkaar te bespreken of het werkt, of het haalbaar is en of het realistisch is wat er is bedacht. Hierin kunnen teamleden ook gezamenlijk bespreken welke stappen in de nieuwe aanpak iedereen écht moet volgen en waar er losser mee omgegaan mag worden. Wat het team proeft in de proeftuin gaat hopelijk smaken naar meer.[34]

Verwachtingsmanagement

Voor leerkrachten is het belangrijk dat ze weten waarom een actie van belang is en hoe elke actie bijdraagt aan de oplossing van het probleem.[28] Leerkrachten hebben namelijk behoefte aan voldoende houvast, maar tegelijk ook aan autonomie. Voor een goede uitvoering is het nodig dat leerkrachten weten wat er van hen wordt verwacht, maar ook welke ruimte er is voor eigen invullingen en keuzes. Bij het bespreken van het verbeterplan dient daar voldoende aandacht voor te zijn.

Tijdens de uitvoering van een nieuwe aanpak dient een team de focus te behouden op de beoogde verbetering waaraan zij werken. Om de zichtbaarheid van de nieuwe aanpak te vergroten, helpt een poster of beeld van het verbeterplan en de bijbehorende doelen in de teamruimte. Alle acties in het kader van het verbeterplan staan in verbinding met de nieuwe aanpak. En elk teamlid neemt hierin verantwoordelijkheid. Die verwachting moet worden uitgesproken.[35]

Verschillen tussen leerkrachten

Leerkrachten verschillen in tempo en vaardigheden om zich een nieuwe aanpak eigen te maken. Leerkrachten die moeite hebben met een nieuwe aanpak dienen voldoende ondersteuning te krijgen. Ondersteunende activiteiten zijn om expliciet te discussiëren over hoe leerkrachten nieuwe ideeën en strategieën toe kunnen passen in de klas. En over hoe zij bestaande routines aan kunnen passen. Leerkrachten die experimenteren met de nieuwe aanpak en leerkrachten die een kartrekkersrol hebben, hebben een voorbeeldrol in het aanleren van nieuwe vaardigheden en in het ondersteunen en coachen van teamleden.

Het is van belang dat leerkrachten die problemen of weerstand ervaren tijdens de invoering, dit zonder schroom durven aangeven. Sommige leerkrachten en schoolleiders

Voorbeeldvragen voor de monitoring

Vragen die teamleden aan elkaar kunnen stellen:

- Lukt het om het plan uit te voeren zoals is afgesproken?
- Houdt iedereen zich aan de afspraken?
- Lukt het in de geplande tijd?
- Welke verschillen tussen leerkrachten zie je?
- Lukt het om het plan uit te voeren met de beoogde kwaliteit?
- Lukt het om het plan uit te voeren voor alle leerlingen (die het betreft)? Waaruit blijkt dat?
- Tegen welke knelpunten loop je aan?
- Wat zijn volgens jou de oorzaken daarvan? Wat zijn mogelijke oplossingen?
- Zijn de randvoorwaarden vervuld? Denk aan:
  - kennis en vaardigheden van leerkrachten (coaching, professionalisering);
  - voldoende overlegtijd en voorbereidingstijd;
  - voldoende materialen, beschikbaarheid laptops, e.d.
- Wat zie je bij leerlingen? Denk aan:
  - werkhouding en motivatie;
  - welzijn, goed in hun vel zitten;
  - kwaliteit van het werk, prestaties.

vinden het moeilijk om met die weerstand om te gaan, met leerkrachten die ogenschijnlijk niet willen veranderen. Maar weerstand betekent vaak oprechte zorgen.[32, 33] Daarom is extra uitleg nodig van het belang van een actie of waarom het werkt. Dit geeft leerkrachten houvast. Soms is meer of andere ondersteuning nodig. Door de problemen of weerstand van leerkrachten serieus te nemen, zorgt de schoolleider ervoor dat leerkrachten zich gehoord en betrokken voelen. De basisvraag dient steeds te zijn: 'Wat heb jij nodig om de volgende stap in het proces van uitvoeren te zetten?'

Verzamel gegevens

Tijdens de invoering van een nieuwe aanpak verzamelen leerkrachten regelmatig gegevens om na te gaan of het team op de goede weg zit. Het gaat hierbij om díe gegevens die helpen om de voortgang en de kwaliteit van de ondernomen acties in kaart te brengen. Denk hierbij aan werk van leerlingen, ervaringen van leerkrachten en mogelijk ook inbreng van ouders en leerlingen.

Ook kan een team gegevens verzamelen via observaties. De observaties richten zich op het handelen van de leerkrachten tijdens de nieuwe aanpak en eventuele knelpunten die daarbij optreden. Voor deze observaties kan het team een bestaand observatie-instrument gebruiken. Maar het team kan hiervoor ook literatuur gebruiken. Denk bijvoorbeeld aan kennis uit literatuur over kenmerken van goede feedback tijdens het verbeteren van feedbackgedrag van leerkrachten. Of aan kennis uit literatuur over de stappen van het directe instructiemodel tijdens het verbeteren van de taalinstructie.

Verzamelen van gegevens draagt er ook aan bij dat leerkrachten focus houden op de gewenste verandering en op de gestelde doelen. Door de focus verwatert de verandering niet. Vragen die het team kunnen helpen om focus te behouden zijn:

- Slagen de leerkrachten erin de actie uit te voeren zoals bedoeld en waaraan merken zij dat?
- Tegen welke knelpunten lopen leerkrachten aan?
- Welke kansen voor verbetering zien ze?

Verzamel gegevens en pas aan

Op basis van de verzamelde gegevens kan een onderwijsteam de nieuwe aanpak aanpassen. De verzamelde gegevens laten zien of en waar er hindernissen zijn tijdens de invoering. Mogelijk moeten strategieën worden aangepast, bronnen en kennis opnieuw worden aangedragen of gedeeld, of is er extra ondersteuning nodig.[36] Ook kan bijvoorbeeld blijken dat een aanpassing van het rooster of extra leermaterialen nodig zijn.

De verzamelde gegevens laten ook de sterke kanten van de verbetering zien die het team weer kan gebruiken tijdens andere stappen in het verbetertraject. Zo kunnen er bijvoorbeeld *early adopters* naar voren komen die mentor of coach worden van collega's.[37] Early adopters zijn leerkrachten die

een nieuwe aanpak snel in de vingers hebben en dus voorop lopen.

Verzamel gegevens over werkende mechanismes

Door de uitvoering van het verbeterplan te monitoren en bij te stellen, krijgt een team steeds meer zicht op de mate waarin de gewenste verbetering is gerealiseerd. Om na te gaan of de nieuwe aanpak ook leidt tot betere leeruitkomsten vergelijken sommige teams de leerprestaties van leerlingen met eerdere leerprestaties. Wij raden dit soort effectmetingen echter af, omdat het heel complex is om veranderingen in leerprestaties toe te schrijven aan een nieuwe aanpak. Als er een verbetering in leerprestaties optreedt, zijn er namelijk ook andere verklaringen mogelijk. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat leerkrachten meer aandacht besteden aan het vak of curriculumonderdeel. Ook is het mogelijk dat de omstandigheden tijdens toetsen de ene keer gunstiger zijn dan de andere keer. En soms duurt het een tijd voordat positieve effecten van een nieuwe aanpak optreden, omdat leerlingen en leerkrachten eraan moeten wennen.

Kijk als team dus niet alleen naar veranderingen in leerprestaties, maar kijk ook naar gegevens over mechanismes die verantwoordelijk zouden moeten zijn voor verbeterde leerprestaties. Bijvoorbeeld als het mechanisme 'strategieën toepassen' ervoor zou moeten zorgen dat rekenprestaties omhoog gaan, check dan of leerlingen die strategieën toepassen. Dit kunnen leerkrachten doen door leerlingen hardop sommen te laten maken. En als het mechanisme 'motivatie' ervoor zorgt dat hoogbegaafde leerlingen beter presteren als ze werk op hun eigen niveau maken, ga dan na of ze meer gemotiveerd zijn. Bijvoorbeeld door het henzelf te vragen.

Stap 5: Zorg voor borging

Borging is essentieel om ervoor te zorgen dat de nieuwe aanpak niet verwatert of wegzakt in de loop van de tijd, als er minder aandacht voor het speerpunt is. Borging is gewenst in structuur en in personen.[36] Een voorbeeld van borgen in structuur is om afspraken in een kwaliteitskaart vast te leggen. In kwaliteitskaarten staat beknopt hoe er gewerkt moet worden in de betreffende groepen en met welke kwaliteit.

Tips voor borging

Vastleggen in de structuur

- Leg de nieuwe aanpak vast, bijvoorbeeld in een kwaliteitskaart. In een kwaliteitskaart neemt een onderwijsteam de aanpak en belangrijkste aandachtspunten op.
- Zet het thema van het speerpunt twee keer per jaar op de teamagenda en bespreek kort:
  - Wordt de aanpak nog steeds uitgevoerd zoals bedoeld?
  - Zijn er knelpunten ten aanzien van de uitvoering of de resultaten?

Vastleggen in personen

Beleg bijvoorbeeld het thema van het speerpunt bij een teamlid die de kwaliteit bewaakt. Dit kan de intern begeleider of de schoolleider zijn, maar ook een leerkracht met expertise op het thema. De taken van diegene zijn:

- Bewaken dat de aanpak wordt uitgevoerd zoals bedoeld. Bijvoorbeeld door regelmatig te observeren.
- Begeleiden van (nieuwe) collega's bij het goed uitvoeren van de aanpak door hen feedback te geven en vragen te beantwoorden.
- Bijhouden van nieuwe ontwikkelingen, zoals nieuwe kennis, (ICT-) mogelijkheden en materialen.
- Evalueren of de aanpak tot de gewenste verbetering leidt.
- Bewaken van de doorgaande lijn in de school.
- Verslag uitbrengen hiervan in de teamvergadering en zo nodig een nieuwe verbetercyclus initiëren.

Een ander voorbeeld van borging in structuur is om het speerpunt regelmatig op de agenda te zetten waardoor het team ontwikkelingen kan volgen en bespreken.

Borgen in personen is gericht op het levend houden van de gemaakte afspraken en steeds weer checken of iedereen de afspraken nakomt. Ook moet het team borgen hoe nieuwe leerkrachten zich kunnen inwerken en hoe het collegiale ondersteuning inricht. En er moet worden geborgd of de nieuwe aanpak na verloop van tijd realistisch en wenselijk

blijft. Dit kan door het thema van het speerpunt te beleggen bij een kartrekker die verantwoordelijkheid neemt voor het thema. Denk bijvoorbeeld aan een van de leerkrachten in de PLG.

Evalueer de nieuwe cyclus

Het is verstandig dat een teamlid, bijvoorbeeld de kartrekker, na verloop van tijd initiatief neemt om te evalueren. Hij of zij gaat dan na of de gekozen aanpak nog steeds leidt tot de gewenste verbeteringen en of leerkrachten er nog steeds tevreden over zijn. Ook kan het team samen evalueren hoe het proces van onderwijsverbetering in de PLG en in het team is verlopen. Het team bespreekt dan vragen als: 'Wat had beter gekund?' en 'Wat zouden we een volgende keer meer of anders willen doen?'

Bij knelpunten of nieuwe ontwikkelingen kan het nodig zijn dat een team een nieuwe cyclus start. De cyclus begint opnieuw met een gezamenlijk vastgestelde urgentie of ontwikkelbehoefte en welke concrete vraag daarvoor kan worden vastgesteld. Ook kan het zijn dat het oorspronkelijke probleem nog onvoldoende is opgelost en dat er aanvullende acties nodig zijn. Het team doorloopt de cyclus dan opnieuw, vanaf stap 2 of 3.

Ten slotte

De laatste twee stappen in cyclisch werken laten zien dat leerkrachten en schoolleiders een belangrijke rol hebben in het uitvoeren, monitoren en bijstellen, en bij het borgen en evalueren van de verandering. Zie het kader voor hoe het verder ging met de rekencoördinator in het praktijkvoorbeeld aan het begin van de aanbeveling.

Een vraag uit de praktijk van een rekencoördinator – hoe het verderging

'Ik roep de leerkrachten van groep drie en zes bij elkaar en vraag door waarom zij niet elke rekenles starten met tien minuten herhalen en automatiseren, zoals we hadden afgesproken. Ook heb ik ze nogmaals de zorgelijke rekenresultaten laten zien, waaruit het belang van automatiseren blijkt.

Samen hebben we gekeken welke onderdelen van de methode we laten vallen om voldoende tijd te maken voor het automatiseren. Ook hebben we deels voor andere materialen gekozen. Die materialen sluiten beter aan bij de methode.

Twee leerkrachten geven aan dat zij het moeilijk vinden om in tien minuten automatiseren te oefenen, waarbij alle leerlingen betrokken zijn. We spreken af dat ik bij hen in de groep ga kijken en hen coach. Ook spreken we af dat ik over vier weken weer de groepen bezoek en dat we tussentijds kort bespreken hoe het gaat.

Na deze bijeenkomst vraag ik leerkrachten regelmatig of het lukt om elke les tien minuten aan automatisering te besteden en vraag ik welke vooruitgang ze bij leerlingen zien. Ik coach de leerkrachten waar nodig. Tijdens de volgende bijeenkomst blijkt dat automatiseren in elke rekenles toch onrealistisch is. Bij de vijfde rekenles wordt al via een toets aandacht besteed aan automatisering, dus daar is het niet nodig. Ik maak een kwaliteitskaart, waarin de afspraken staan en hang die op in de lerarenkamer.'

Tabel 3 – Inzicht in wat schoolleiders en leerkrachten kunnen doen als zij de laatste twee stappen doorlopen van onderzoeksmatig werken.

Schoolleiders	Leerkrachten die leiding nemen
4) Voer uit, monitor en stel bij • Zorg dat de invoering van de nieuwe aanpak goed wordt voorbereid. • Houd zicht op de voortgang, stel tussentijds bij en realiseer de randvoorwaarden. • Beschouw weerstand als oprechte zorg. • Accepteer verschillen in tempo tussen leerkrachten. • Zorg dat er (frequent) monitormomenten worden ingepland, zodat het uitvoeren van de verbetering niet ondersneeuwt in de dagelijkse hectiek. • Stimuleer de dialoog over de invoering aan de hand van de monitorgegevens.	**4) Voer uit, monitor en stel bij** • Zorg dat leerkrachten weten wat er van hen wordt verwacht (en waarom) en welke speelruimte ze hebben. • Zorg ervoor dat leerkrachten ondersteund worden waar nodig en feedback krijgen op hun handelen. • Houd het speerpunt, het verbeterplan en de acties levend, door hierover het gesprek te voeren. • Verzamel monitorgegevens (observaties, gesprekken, werk van leerlingen) over de vraag of de verbetering plaatsvindt zoals bedoeld. • Pas waar nodig het verbeterplan aan: de aanpak, het tijdpad en de randvoorwaarden.
5) Zorg voor borging • Zorg voor borging door het speerpunt regelmatig op de agenda te zetten. • Zorg voor borging door verantwoordelijkheid voor het thema van het speerpunt te beleggen bij een kartrekker. • Zorg dat evaluatie plaatsvindt op initiatief van de kartrekker. • Start eventueel de cyclus opnieuw vanaf fase 2 of 3 als aanvullende acties nodig zijn.	**5) Zorg voor borging** • Leg afspraken vast en ga regelmatig na of ze worden nagekomen. • Neem verantwoordelijkheid voor het thema van het speerpunt door nieuwe ontwikkelingen bij te houden. • Evalueer na enige tijd of de nieuwe aanpak nog naar tevredenheid is. • Neem zo nodig initiatieven om een nieuwe cyclus op te starten.

Tools

Wil je aan de slag met deze aanbeveling?

- Op de website *www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering* vind je handige tools, bijvoorbeeld tips over omgaan met veel voorkomende dilemma's die schoolleiders ervaren.
- In de leeromgeving Onderzoekscultuur op het Platform Samen Onderzoeken zijn ook tools te vinden. De eerste dimensie gaat over onderzoeksmatig werken: *www.onderzoekscultuur-scholen.platformsamenonderzoeken.nl*

DEEL 2

CREËER EEN ONDERZOEKSCULTUUR

We hebben in deel 1 laten zien hoe scholen onderzoeksmatig kunnen werken door verschillende stappen in een cyclus te doorlopen. Om een lerende organisatie te kunnen zijn, is daarnaast een onderzoekscultuur nodig. Dit bespreken we hier in deel 2.

Maar we willen hiermee geen volgorde aanbrengen in onderzoeksmatig werken en onderzoekscultuur. Een onderzoekscultuur is enerzijds voorwaardelijk voor onderzoeksmatig werken, anderzijds draagt onderzoeksmatig werken bij aan een onderzoekscultuur. Met andere woorden, onderzoeksmatig werken en werken aan een onderzoekscultuur versterken elkaar en voeden elkaar wederzijds.

Voor de onderzoekscultuur baseren we ons op het model van Godfrey en Brown[7] van de *Research Engaged Schools* in Engeland. Godfrey en Brown gaan uit van vier dimensies van een onderzoekscultuur.

Dimensie 1: de onderzoekende houding van de leerkracht

In een school of team met een onderzoekscultuur maken leerkrachten gebruik van kennis uit onderzoek en van experts om hun onderwijs te verbeteren. Zij reflecteren voortdurend op hun handelen, leren van en met elkaar en hebben een onderzoekende houding. Leerkrachten met een onderzoekende houding zijn nieuwsgierig, stellen vragen over hun eigen onderwijs, nemen verschillende perspectieven in, analyseren situaties en verzamelen evaluatiegegevens gericht op verbetering.[38]

Dimensie 2: gespreid leiderschap

Bij een onderzoekscultuur past gespreid leiderschap. Effectieve schoolleiders investeren in de kwaliteit van hun leerkrachten (het 'kapitaal' van de school) en in de leiderschapskwaliteiten in het team. Bij gespreid leiderschap nemen leerkrachten op basis van hun expertise initiatieven en besluiten voor onderwijsverbetering.[3]

Dimensie 3: collectief leren

Scholen met een onderzoekscultuur zorgen ervoor dat leerkrachten met elkaar samenwerken en van elkaar leren. De organisatiestructuur dient hierin te ondersteunen. Denk bijvoorbeeld aan het vormen van leerteams of professionele leergemeenschappen (PLG's) gericht op onderwijsverbetering op een bepaald speerpunt.[39] En aan een overlegstructuur die ruimte laat voor dialoog en efficiënte besluitvormingsprocessen waarin alle expertise wordt benut. Ook is het nodig dat teamleden respect en vertrouwen ervaren.[40]

Dimensie 4: samenwerking buiten de school

De vierde dimensie houdt in dat scholen met een onderzoekscultuur openstaan voor feedback van buiten de school. Zij werken structureel en onderzoeksmatig samen met partners en experts van buiten de school. Het is daarom belangrijk dat zowel schoolleiders als leerkrachten actief netwerken met (kennis)partners.

Aan de hand van de vier dimensies werken we uit waarom het belangrijk is vanuit een onderzoekende houding te werken en hoe een school die houding kan stimuleren (aanbeveling 3), waarom samenwerken en samen leren belangrijk is en hoe dat wordt gestimuleerd (aanbeveling 4). In aanbeveling 5 en 6 richten we ons op het benutten van kennis en expertise in een omgeving waarin leiderschap wordt gespreid.

1 KOM TOT EEN ONDERBOUWD EN GEDRAGEN VERBETERPLAN

2 ZORG VOOR EEN PROCES VAN UITVOEREN, MONITOREN, BIJSTELLEN EN BORGEN

» 3 STIMULEER EEN ONDERZOEKENDE HOUDING

4 STIMULEER SAMEN LEREN IN HET TEAM

5 BENUT KENNIS EN EXPERTISE

6 CREËER EEN OMGEVING WAARIN LEIDERSCHAP WORDT GESPREID

3 STIMULEER EEN ONDERZOEKENDE HOUDING

Werk als leerkracht en schoolleider vanuit een onderzoekende houding. Dat betekent dat jullie voortdurend reflecteren op hoe jullie les- of leidinggeven. Ook betekent het nadenken over hoe jullie nog beter les- of leiding kunnen geven en dat bespreken met collega's. Gebruik daarbij kennis uit onderzoek, de eigen expertise en die van anderen. Vraag ook feedback. Bekijk zo vanuit een positief-kritische houding samen met collega's hoe het onderwijs nog beter kan.

3.1 Inleiding

Scholen hebben te maken met complexe vraagstukken en steeds veranderende verwachtingen vanuit de samenleving. Bijvoorbeeld de verwachting dat ze omgaan met verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen (differentiëren) in het kader van passend onderwijs. Of het vraagstuk hoe ze gelijke kansen kunnen realiseren. Daarom is het van belang dat leerkrachten en schoolleiders zich blijven ontwikkelen en hun onderwijs aanpassen op basis van ontwikkelingen, verwachtingen en nieuwe kennis over leren.[15, 41]

Hiervoor is het noodzakelijk dat leerkrachten een onderzoekende houding hebben en dat zij kennis uit onderzoek willen en kunnen gebruiken.[39] Leerkrachten maken dan gebruik van bestaande kennis, bijvoorbeeld uit publicaties. Maar leerkrachten maken ook gebruik van eigen gegevens. Zij verzamelen de gegevens om na te gaan of gestelde doelen worden bereikt.

Bij een onderzoekende houding is inzicht in eigen veronderstellingen en kennis over onderzoek nodig. Dit is nodig om te kunnen bedenken of datgene wat in een publicatie staat ook van toepassing kan zijn in de eigen situatie. Een onderzoekende houding is een eigenschap die leerkrachten kunnen ontwikkelen.[42]

Een vraag uit de praktijk van een leerkracht

'Ik heb twee jaar geleden de master Leren en Innoveren gedaan en vind onderzoeksmatig werken belangrijk. Mijn collega's zijn echter echte doeners. Als ik literatuur inbreng of kritische vragen stel, dan kijken ze me vaak aan: 'Heb je haar weer!' Ik vind vaak dat ze te snel tevreden zijn. Ik stel die vragen toch, omdat ik vind dat we anders onze leerlingen tekortdoen.

Vaak ga ik zelf dingen uitzoeken en breng dat de volgende keer weer in tijdens de vergadering. Ik heb bijvoorbeeld uitgezocht hoe het komt dat onze leerlingen werkwoordspelling zo moeilijk vinden. Ik heb literatuur gelezen en onderzocht tegen welke problemen de leerlingen aanlopen en hoe we onze lessen kunnen verbeteren.

Mijn collega's vinden het niet altijd fijn als ik terugkom op zaken die al besloten zijn en aangeef hoe iets beter kan. Maar als ze iets niet weten, komen ze het wél bij mij vragen. Ik wil graag mijn collega's leren om kritischer naar hun eigen gedrag te kijken en meer onderzoekend te worden. Hoe kan ik mijn collega's hierin begeleiden, zonder dat ik de persoon ben die het altijd beter weet? Mijn schoolleider wil me daarbij helpen.'

3.2 Belang van de aanbeveling

Een onderzoekende houding kenmerkt zich door nieuwsgierigheid, een open houding, kritisch zijn, en tot inzicht willen komen. Ook kenmerkt het zich door de bereidheid om van perspectief te wisselen, te distantiëren van routines, gericht te zijn op bronnen, door nauwkeurigheid en onderdeel willen uitmaken van een leergemeenschap.[43] Onderzoekende houding gaat om een *mindset* van leerkrachten waarin zij situaties en gegevens willen begrijpen en interpreteren en ervan willen leren.[38] Deze houding speelt daarom een grote factor in duurzaam en gefundeerd realiseren van onderwijsverbetering.

Leerkrachten met een onderzoekende houding zien zichzelf niet als uitvoerders van methodes die door anderen zijn ontwikkeld. Maar zij zien zichzelf als professionals die voortdurend in ontwikkeling zijn en hun expertise benutten en vergroten. De Onderwijsraad stelt dat een kritisch-onderzoekende houding en vaardigheden ervoor zorgen dat leerkrachten zich blijven ontwikkelen en dat deze houding hen in staat stelt om:

"te blijven onderzoeken wie ze als leerkracht willen zijn en zo hun identiteit verder te ontwikkelen; kritisch naar hun waarden en doelen te kijken en steeds bekwamer te worden in het expliciteren ervan in de dialoog met anderen; hun ervaring steeds kritisch tegen het licht van bestaande kennis te houden en zo hun praktische

wijsheid te blijven versterken; en nieuwe inzichten te blijven opdoen ten aanzien van inhoudelijke onderwijsonderwerpen, waardoor ze op basis van deze expertise leiderschap en invloed kunnen verwerven in activiteiten en professionele ruimte kunnen benutten of creëren." [44]

Leerkrachten verbeteren hierdoor voortdurend het onderwijs in de eigen groep. Ook dragen zij bij aan schoolbrede verbeteringen.[15] Een onderzoekende houding dient onderdeel te zijn van het beroep van de leerkracht.[7]

Willen weten

Leerkrachten met een onderzoekende houding willen écht weten hoe iets zit en stellen daarbij hun eigen oordeel (voorlopig) uit. Zij blijven voortdurend vragen stellen en benaderen zaken vanuit meerdere perspectieven.[38] Ook laten zij zich leiden door hun nieuwsgierigheid en gaan op zoek naar verklaringen voor wat ze observeren. Ze nemen dus geen genoegen met wat ze zien of horen, maar vragen zich af wat de betekenis ervan is. En ze vragen zich af of aannames kloppen. Als bijvoorbeeld resultaten van een rekentoets tegenvallen, gaan ze er niet gemakshalve vanuit dat de leerlingen het moeilijk vonden. Ze gaan na hoe het precies komt: 'Welke opgaven hebben leerlingen minder goed gemaakt, welke leerlingen zijn dat precies en waarom zij?' Ze kijken daarbij vooral kritisch naar hun eigen rol: 'Hoe was mijn instructie en begeleiding, en paste die bij wat de leerlingen nodig hadden?'

Samenwerken

Hierbij is het belangrijk dat leerkrachten samenwerken met collega's.[45] Leerkrachten maken dan niet alleen gebruik van elkaars expertise, maar zo voorkomen zij ook dat ze verschillende werkwijzen hanteren. De gevaren van verschillende werkwijzen zijn dat leerlingen in verwarring raken als ze een andere leerkracht krijgen en dat er geen sprake meer is van een doorgaande lijn. In aanbeveling 4 'Stimuleer samen leren in het team' gaan we hier dieper op in.

Zelfvertrouwen

Het zelfvertrouwen van leerkrachten speelt een rol bij de ontwikkeling van een onderzoekende houding en bij onderzoeksmatig werken.[18] Schoolleiders bevorderen het zelfvertrouwen van leerkrachten door hen samen te laten werken in werkgroepen en/of PLG's, succeservaringen te laten opdoen, positieve feedback te geven en door te praten over elkaars capaciteiten en sterke punten. Feedback is een krachtig middel om de onderzoekende houding te bevorderen. Ook dit werken we verder uit in aanbeveling 4.

3.3 Hoe stimuleren jullie een onderzoekende houding?

Open houding

Leerkrachten en schoolleiders kunnen een onderzoekende houding stimuleren door een open houding aan te moedigen. En een open houding kan weer worden bereikt door leerkrachten om hun meningen en opvattingen te vragen en als team open te staan voor andere ideeën. Daarbij dienen teamleden oprecht nieuwsgierig te zijn naar wat de ander vindt en denkt. Voorbeeldvragen die teamleden elkaar kunnen stellen zijn: 'Wat vind jij hiervan?' 'Wat bedoel je precies?' 'Waarom denk je dat?' 'Waar baseer je dat op?' en 'Wat zijn jouw ervaringen hiermee?' Dergelijke vragen zorgen ervoor dat leerkrachten zich bewust worden van hun eigen mentale model. Ook helpen de vragen om inzicht te krijgen in de mentale modellen van anderen.[15] Mentale modellen zijn diepgewortelde veronderstellingen of generalisaties die van invloed zijn op hoe iemand de wereld om zich heen interpreteert en daarnaar handelt. Door vragen te stellen, stimuleren leerkrachten elkaar om hun standpunten te onderbouwen en zo nodig te herzien.

Uitdagen tot nader onderzoek

Als niet direct duidelijk is hoe leerkrachten hun onderwijs kunnen verbeteren, is nader onderzoek nodig. Leerkrachten zoeken hierbij naar kennis in de literatuur. Maar zij kunnen ook zelf onderzoek doen, waarbij ze gegevens in de eigen

Tabel 4 – Onderzoekende houding: wat wel en niet te doen.

Onderzoekende houding: wel doen
+ Focus op het verbeteren van het onderwijs en daarmee op de leerprocessen van leerlingen.
+ Reflecteer op wat goed gaat, wat nog beter kan en zoek hierbij naar oorzaken en verklaringen.
+ Gebruik literatuur ter onderbouwing.
+ Breng eigen onderzoeksgegevens in.
+ Stel kritische vragen.
+ Vraag door.
+ Geef elkaar (ook kritische) feedback.
+ Verwijs naar feitelijke informatie.
+ Trek aannames in twijfel. Bijvoorbeeld aannames over oorzaken van lage prestaties.
+ Bespreek en/of controleer aannames.
+ Verdiep je in een vraagstuk en toon doorzettingsvermogen totdat je het antwoord hebt.
+ Evalueer kritisch op de eigen ervaringen van jezelf en het team.
Onderzoekende houding: niet doen
– Op basis van gevoel en ad hoc besluiten nemen.
– Zonder het te controleren uitspraken van anderen aannemen.
– Instemmen zonder dat duidelijk is wat de ander bedoelt.
– Uitspraken doen die niet op feitelijke gegevens zijn gebaseerd.
– Niet openstaan voor ideeën van anderen.
– Negatief reageren op nieuwe ontwikkelingen zonder uit te leggen waarom ze slecht zouden zijn.

groep verzamelen. Leerkrachten verzamelen bijvoorbeeld gegevens over de fouten die leerlingen maken en onderzoeken die. Of ze laten leerlingen hardop denken, bevragen leerlingen of nemen een toets af. Door vervolgens deze gegevens nader te onderzoeken, komen leerkrachten meer precies te weten hoe iets zit.

Als leerkrachten samen onderzoek doen, kunnen ze gezamenlijk bespreken welke gegevens nodig zijn om meer inzicht te krijgen in het vraagstuk waar ze tegenaan lopen. Vervolgens bespreken ze wie welke gegevens verzamelt en verlenen zij er gezamenlijk betekenis aan. Op basis van dergelijke gegevens kan het team goede beslissingen nemen over onderwijsverbeteringen. Ook kunnen de gegevens het team inzicht geven in oorzaken wanneer leerkrachten, ouders of leerlingen ergens over klagen.

De rol van de schoolleider

Schoolleiders stimuleren de onderzoekende houding van teamleden door zelf nieuwsgierig te zijn en door vragen te stellen. Hierbij nemen zij niet te snel genoegen met een vaag antwoord. Ook dienen schoolleiders zelf het goede voorbeeld te geven in het kritisch reflecteren op eigen gedrag en het verzamelen van gegevens om dat te verbeteren. Verder kunnen schoolleiders leerkrachten met een onderzoekende houding steunen door hun waardering erover uit te spreken in teambijeenkomsten en door expliciet om hun oordeel te vragen.[4]

Het is van groot belang dat schoolleiders kritische geluiden niet te snel afdoen als onwil, maar deze geluiden heel serieus nemen. Hierdoor worden verschillende standpunten en belangen op een goede manier afgewogen en goede keuzes gemaakt. Tabel 4 biedt tips voor schoolleiders om een onderzoekende houding te stimuleren.

Samen reflecteren

Een van de uitingsvormen van een onderzoekende houding van leerkrachten is dat zij reflecteren. Bij reflecteren stellen leerkrachten zichzelf vragen als: 'Werkt wat we voor ogen hadden?' 'Handel ik naar wat we hebben bedacht?' en 'Waar loop ik tegenaan?' Leerkrachten reflecteren individueel én

samen op hun onderwijs door met elkaar in gesprek te gaan over de huidige manier van onderwijs geven en door routines ter discussie te stellen. Bijvoorbeeld door de vraag te stellen: 'Waarom doen we het altijd zo?'

Er zijn twee soorten reflectie:

1. **Reflection *in* action** Tijdens lesgeven reflecteren leerkrachten op hun handelen: 'Wat doet mijn instructie met deze leerling?'
2. **Reflection *on* action** Achteraf reflecteren leerkrachten op hoe zij gehandeld hebben en wat eventueel anders had gekund.[46]

Door als team in een professionele dialoog te reflecteren op wat goed gaat en wat beter kan, welke successen zijn geboekt en tegen welke knelpunten teamleden aanlopen, krijgt het zicht op de kwaliteit van handelen en of het handelen bijdraagt aan de gewenste verbetering. Knelpunten bespreken kan aanleiding zijn tot nader onderzoek. Hierdoor kan het team de oorzaak van een knelpunt achterhalen en vervolgens het onderwijs verder verbeteren. Meer over de professionele dialoog is te lezen in aanbeveling 4 'Stimuleer samen leren in het team'.

Ten slotte

Schoolleiders en kartrekkers stimuleren leerkrachten om vanuit een onderzoekende houding te werken en geven daarin zelf het goede voorbeeld. Zie het kader voor hoe het verder ging met de leerkracht in het praktijkvoorbeeld aan het begin van de aanbeveling.

Een vraag uit de praktijk van een leerkracht – hoe het verderging

'Ik heb een gesprek gehad met mijn schoolleider en samen hebben we nagedacht over hoe we collega's motiveren om een onderzoekende houding te ontwikkelen. We hebben samen een studiedag georganiseerd waarin de schoolleider aangaf hoe belangrijk een onderzoekende houding is en wat het precies betekent. Hij vroeg mij om een paar voorbeelden te geven en daarna bedacht elke leerkracht voorbeelden die we op een grote flap hebben gezet. Deze flap hangt nu in de lerarenkamer.

Ook heeft de schoolleider aangegeven dat het belangrijk is dat meer teamleden een opleiding volgen en we hebben samen verschillende opleidingen besproken. Iemand van de master Leren en Innoveren is komen vertellen over de opleiding, samen met een leerkracht die de master al had gevolgd.

Daarnaast hebben we afgesproken dat iedereen een leerdoel voor zichzelf opstelt dat gericht is op iets wat zij zelf willen verbeteren. We gaan elkaar daarbij helpen. Ik voel me gesteund door de schoolleider als ik nu initiatieven neem om meer onderzoeksmatig te werken met collega's.'

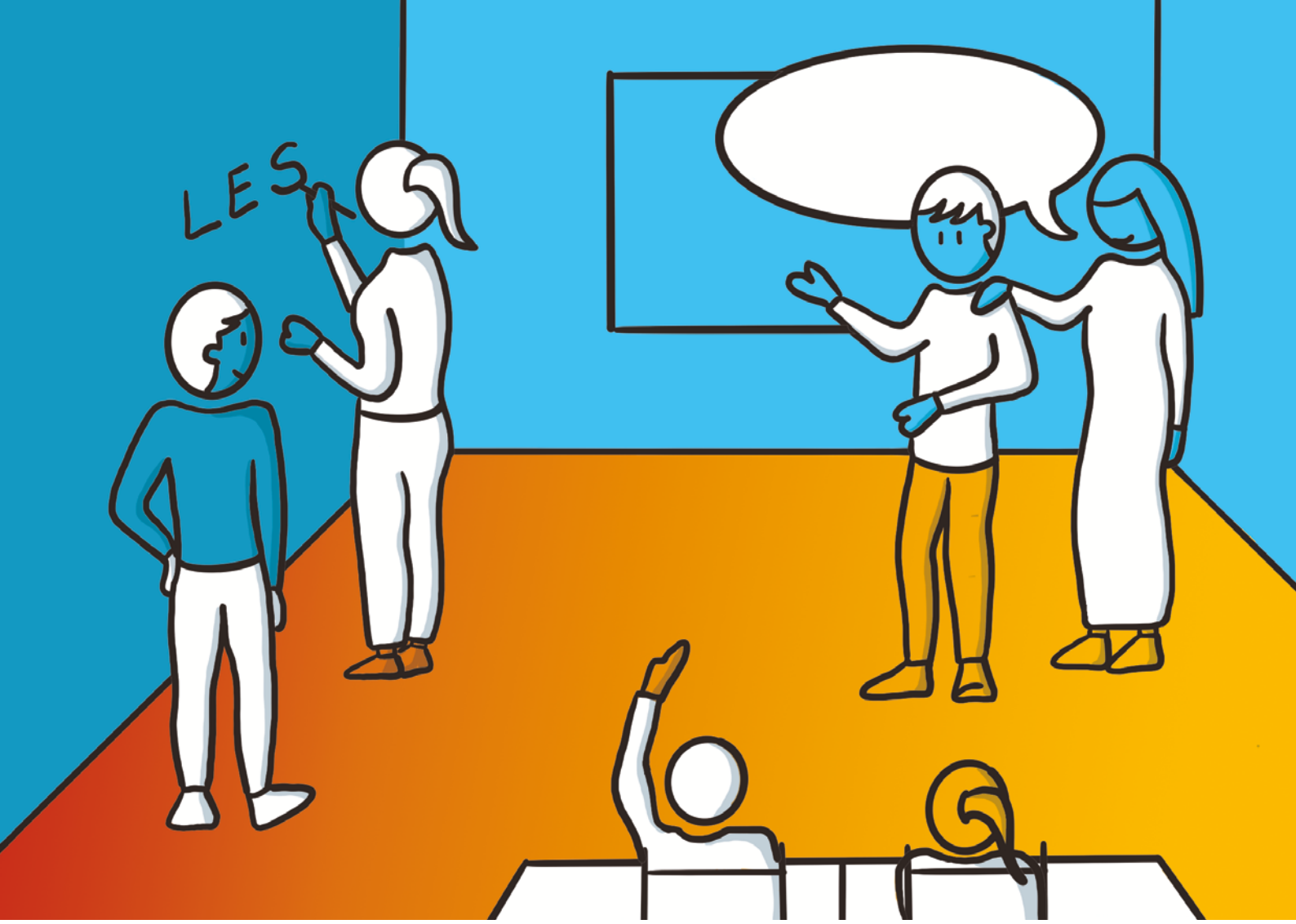
Tabel 5 – Inzicht in wat schoolleiders en leerkrachten kunnen doen om een onderzoekende houding te stimuleren.

Schoolleiders	Leerkrachten die leiding nemen
Stimuleer een onderzoekende houding • Geef het goede voorbeeld door expliciet je aannames te onderzoeken, standpunten te onderbouwen, je eigen oordeel uit te stellen en literatuur en gegevens te gebruiken. • Hanteer voor jezelf hoge kwaliteitsnormen. • Stimuleer reflectie op het eigen onderwijs, door vragen te stellen die leerkrachten aan het denken zetten. • Stel kritische vragen over aannames en opvattingen, verwacht van leerkrachten dat ze hun standpunten onderbouwen. • Laat zien dat je een onderzoekende houding waardeert door leerkrachten te steunen die deze houding laten zien en door hen positie te geven. • Neem kritische geluiden uit het team en van ouders serieus, zie de geluiden als feedback. • Moedig leerkrachten aan om gezamenlijk het onderwijs te verbeteren door literatuur te gebruiken en door gegevens te verzamelen.	**Stimuleer een onderzoekende houding** • Geef het goede voorbeeld door expliciet je aannames te onderzoeken, standpunten te onderbouwen en je eigen oordeel uit te stellen en literatuur en gegevens te gebruiken. • Hanteer voor jezelf hoge kwaliteitsnormen. • Verzamel gegevens, zoek literatuur, handvatten en voorbeelden die bijdragen aan onderwijsverbetering. • Stel vragen en vraag door, vraag om argumentatie van collega's die is gebaseerd op gegevens of literatuur. • Stel routines ter discussie en bespreek of de huidige manier van werken nog effectief is. • Maak op een gebruik van literatuur en help collega's daarbij. • Stel bij het bespreken van literatuur elkaar vragen als: 'Op basis waarvan zegt de auteur dat?' 'Zijn er ook auteurs die iets anders zeggen?' en 'Zijn er scholen die hier ervaring mee hebben?'

Tools

Wil je aan de slag met de aanbeveling 'Stimuleer een onderzoekende houding'? Op de website *www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering* vind je hiervoor verschillende handige tools. Bijvoorbeeld:

- **Tips** om om te gaan met veel voorkomende dilemma's die schoolleiders ervaren.
- **Instrument** 'Indiceren Onderzoekende houding'[15]



1 KOM TOT EEN ONDERBOUWD EN GEDRAGEN VERBETERPLAN

2 ZORG VOOR EEN PROCES VAN UITVOEREN, MONITOREN, BIJSTELLEN EN BORGEN

3 STIMULEER EEN ONDERZOEKENDE HOUDING

» 4 STIMULEER SAMEN LEREN IN HET TEAM

5 BENUT KENNIS EN EXPERTISE

6 CREËER EEN OMGEVING WAARIN LEIDERSCHAP WORDT GESPREID

4 STIMULEER SAMEN LEREN IN HET TEAM

Leer als leerkracht samen met collega's. Naast samen lessen voorbereiden of taken verdelen, betekent dit dat jullie reflectieve dialogen voeren en samen reflecteren op kennis en ervaringen. Op basis hiervan kunnen jullie samen onderwijs verbeteren. Creëer als schoolleider hiervoor verschillende voorwaarden. Een van die voorwaarden is een positief leerklimaat, waarin leerkrachten elkaar feedback vragen en geven. Andere voorwaarden zijn om tijd en ruimte te creëren om het samen leren door leerkrachten mogelijk te maken.

4.1 Inleiding

Teamleden ontwikkelen zich succesvol in een cultuur waarin samen leren en samenwerken aan school- en onderwijsverbetering gewoon is.[47,48] In een onderzoekscultuur is dit samen leren vanzelfsprekend. In zo'n cultuur worden professionele dialogen gevoerd, vragen leerkrachten elkaar feedback en wisselen zij nieuwe kennis uit.[7] We gaan in deze aanbeveling in op het belang van samen leren en op het klimaat en de organisatiestructuur die nodig zijn om samen te kúnnen leren.

4.2 Belang van de aanbeveling

Schoolleiders van effectieve scholen besteden veel aandacht aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Het gaat dan bijvoorbeeld over kennis opdoen, over leerkrachtvaardigheden in de klas verbeteren of over pedagogische en didactische vaardigheden ontwikkelen. Daarnaast gaat het over algemene vaardigheden, zoals samenwerken met collega's, goede gesprekken met leerlingen voeren en innovatie- en onderzoeksvaardigheden ontwikkelen.[48]

Schoolleiders bevorderen de professionalisering van leerkrachten door enerzijds te stimuleren dat zij opleidingen volgen. Anderzijds kunnen schoolleiders professionalisering stimuleren door leren in school te organiseren. Denk daarbij aan het inrichten van professionele leergemeenschappen (PLG's), leerteams of datateams, waarin leerkrachten van elkaar leren. Onderzoek laat zien dat dergelijke teams samenstellen een effectieve vorm is om te professionaliseren.[49, 50]

Professionele ontwikkeling in vier domeinen

Volgens het model van Clarke en Hollingsworth[51] vindt individuele professionele groei plaats als de volgende vier domeinen worden aangesproken:

1. **Het externe domein**: externe input, zoals kennis uit onderzoek.
2. **Het persoonlijke domein**: reflectie op eigen kennis, opvattingen, houding en aannames.
3. **Het handelingsdomein**: in de praktijk toepassen van nieuwe kennis.
4. **Het domein van de gevolgen**: samen bespreken van consequenties van handelen voor de ontwikkeling van leerlingen. Zie ook aanbeveling 1 'Kom tot een onderbouwd en gedragen verbeterplan' en aanbeveling 2 'Zorg voor een proces van uitvoeren, monitoren, bijstellen en borgen'.

Belangrijk is dat leerkrachten zelf leidingnemen voor hun professionele ontwikkeling. Ook moeten schoolleiders en leerkrachten professionele ontwikkeling zien als iets dat continu doorloopt en geen losse activiteit is, maar verbonden met schoolontwikkeling.[52]

Samen leren

Een lerende organisatie kenmerkt zich door teamleden die samenwerken en van elkaar leren.[53] Van elkaar leren is

Een vraag uit de praktijk van een schoolleider

'Ik hecht veel belang aan professionele ontwikkeling. We hebben dit jaar zes studiedagen die ik goed voorbereid. Vaak doe ik die voorbereiding samen met een externe expert. Leerkrachten waarderen de studiedagen, maar ik zie hen het geleerde daarna niet toepassen tijdens hun lessen.

Ook ben ik het afgelopen jaar begonnen met Lesson Study, waarbij leerkrachten samen een les voorbereiden en bij elkaar in de klas observeren. Ik zorg dat ze daar tijd voor krijgen. Het valt me op dat ze tijdens de observaties weinig kritisch naar elkaar zijn. Ze hebben moeite om elkaar goede vragen te stellen en ze geven elkaar vooral complimenten. Het leerrendement is daardoor volgens mij laag. Hoe kan ik ervoor zorgen dat leerkrachten beter van en met elkaar leren en elkaar goede feedback geven?'

belangrijk, omdat leerkrachten hierdoor hun opvattingen en handelen moeten expliciteren en kunnen spiegelen aan elkaar.[10] Leerkrachten ontwikkelen gedeelde beelden en kunnen elkaar ondersteunen en feedback geven.

Samenwerken betekent alleen niet automatisch dat leerkrachten van elkaar leren. Little[45] onderscheidt verschillende niveaus van samenwerken, die variëren van verhalen vertellen, hulp en ondersteuning bieden, tot gezamenlijk en doelgericht werken aan onderwijsverbeteringen.

In lijn met Little[45] gaat in deze leidraad samen leren over dat laatste niveau. Met andere woorden, het niveau waarop leerkrachten samenwerken om problemen op te lossen, samen antwoorden vinden door kennis, ideeën en ervaringen te delen en zo nieuwe manieren van onderwijs ontwikkelen. Er is sprake van een heldere taakverdeling en de wederzijdse afhankelijkheid is groot. De wijze waarop het ene teamlid aan de taak werkt, beïnvloedt namelijk de wijze waarop een ander teamlid met de taak verder kan.

Voorwaarden voor samen leren

Voorwaarden voor samen leren zijn transparantie, respect, vertrouwen, veiligheid en een goede communicatie. Als aan deze voorwaarden is voldaan, voelen leerkrachten zich gerespecteerd vanwege hun talenten, kennis en eigenschappen.[52] Ze zijn volwaardig teamlid en andere teamleden waarderen hun inbreng. Hierdoor durven leerkrachten te experimenteren, zich kwetsbaar op te stellen en beschouwen ze 'fouten' als leermomenten.

Een andere belangrijke voorwaarde voor samen leren is feedback. Feedback vragen leidt tot hogere betrokkenheid en betere prestaties.[54] Het draagt bij aan doelgericht leren en leerkrachten krijgen een scherper beeld van de organisatie. Feedback vragen zorgt er ook voor dat leerkrachten elkaars opvattingen, manier van werken en sterke en zwakke punten goed kennen. Om feedback te vragen en geven is een psychologisch veilig werkklimaat nodig. In een lerende organisatie zien leerkrachten feedback als een interactief proces waarin ze samen betekenis verlenen aan de feedback en houden ze rekening met de emoties die feedback kan oproepen.[54]

4.3 Hoe stimuleren jullie samen leren in het team?

Om samen te kunnen leren is het nodig dat het team over samenwerkingsvaardigheden beschikt. Dit zijn vaardigheden als plannen, luisteren, samenvatten, aanspreekbaar zijn op verantwoordelijkheid en hulp vragen.

Het samen leren gaat gemakkelijker als iedereen de waarde van samenwerking inziet en oog heeft voor elkaars kwaliteiten. Ook een gezamenlijke visie op wat goed onderwijs is, bevordert de samenwerking, omdat leerkrachten dan toe kunnen werken naar een gezamenlijk doel.[55] Frequente, reflectieve en professionele dialogen dragen bij aan de ontwikkeling van een gezamenlijke visie en doelen (zie ook aanbeveling 3 'Stimuleer een onderzoekende houding'). Hieronder gaan we in op de vraag hoe een team een klimaat van feedback vragen kan stimuleren en hoe een team de kwaliteit van de reflectieve dialoog kan bevorderen. Ook gaan we in op de organisatiestructuur die hieraan ondersteunend is.

1. Zorg voor een feedbackcultuur

Het is voor scholen niet eenvoudig om leerkrachten goede feedback te laten geven aan elkaar. Feedback is vaak complimenteus en weinig kritisch.[56] Het lukt scholen onvoldoende om een feedbackcultuur te creëren, omdat er te veel nadruk ligt op het 'geven' in plaats van het 'vragen'.[5] Feedback voelt dan als een ongevraagd advies. Dit ongevraagde advies kan weer leiden tot een gevoel van kritiek en onveiligheid, zowel voor de gever als voor de ontvanger. Als leerkrachten zelf om feedback vragen, dan voelt de vrager zich eigenaar van de feedback. En dat gevoel van eigenaarschap is nodig om de feedback te aanvaarden en er iets mee te doen.

Er is recent veel onderzoek gedaan naar feedbackstrategieën die leerkrachten toepassen. Belangrijk daarbij is dat leerkrachten feedback niet zien als iets dat ze passief over zich heen laten komen. De feedbackvrager kiest degene uit aan wie hij of zij feedback vraagt en in wie hij of zij vertrouwen heeft. Door gerichte vragen te stellen wordt de feedback specifieker en bruikbaarder.

Bedenk wel dat feedback altijd wordt gekleurd door de achterliggende waarden van zowel de gever als de ontvanger. Feedback is dus niet iets objectiefs. Het is daarom belangrijk om die waarden te verduidelijken, omdat dit bijdraagt aan een beter begrip. De feedbackvrager vraagt door totdat hij of zij begrijpt wat de feedbackgever bedoelt en vanuit welke waarden hij of zij feedback geeft. De feedbackvrager kan op basis hiervan besluiten hoe hij of zij de feedback gebruikt. De feedback wordt zo niet ervaren als iets wat leerkrachten móeten doen, maar als iets wat hen helpt om zelf betere keuzes te maken en zichzelf te verbeteren.

Voor feedbackgevers is het behulpzaam om feedback te geven volgens een vaste structuur, omdat hierdoor de feedback zowel positief als kritisch is. Een veel gehanteerde structuur[57] bestaat bijvoorbeeld uit de volgende drie terugkerende vragen:

1. **Feed up:** 'Wat is het doel en wat moet worden verbeterd?'
2. **Feedback:** 'Wat gaat goed en wat gaat nog niet goed. Welk deel van het doel is al behaald en welk deel nog niet?'
3. **Feed forward:** 'Wat is er nog nodig om het doel te bereiken?'

Een voorwaarde voor een feedbackcultuur is dat leerkrachten zichzelf willen verbeteren en zichzelf verbeterdoelen stellen. Deze verbeterdoelen zijn bij voorkeur gekoppeld aan de organisatiedoelen. De schoolleider kan leerkrachten ondersteunen om verbeterdoelen op te stellen.

Een andere voorwaarde voor een feedbackcultuur, is dat schoolleiders gelegenheden creëren om de feedback te kunnen vragen. Bijvoorbeeld op studiedagen of tijdens 'spreekuren' van experts. Schoolleiders kunnen leerkrachten aanmoedigen elkaar feedback te vragen op hun verbeterdoelen. Verder hebben schoolleiders een voorbeeldrol door zelf ook feedback te vragen aan verschillende personen.

2. Leer samen in een professionele dialoog

Door professionele en reflectieve dialogen te voeren, stimuleren leerkrachten hun onderzoekende houding. Ook leren zij hierdoor elkaar en elkaars opvattingen, expertises en ambities kennen. De reflectieve dialoog over het onderwijs draagt daarnaast bij aan een gezamenlijke visie op goed onderwijs en aan de doorvertaling van de schoolvisie naar handelen op de werkvloer.[58] Bijvoorbeeld over wat precies 'aansluiten bij behoeften van leerlingen' of 'eigenaarschap bij leerlingen' betekent voor het handelen. Door de visie op onderwijs aan te scherpen worden mogelijkheden en grenzen van onderwijs duidelijk voor alle betrokken leerkrachten.

Voor een goede professionele dialoog moeten schoolleiders tijd en ruimte maken. Hierdoor kunnen leerkrachten praten over inhoudelijke thema's en over vraagstukken waar het team aan werkt. Naast tijd zijn ook wandelganggesprekken of letterlijke wandelingen in de buitenlucht mooie gelegenheden om dialogen te voeren en feedback te vragen.

Hoe werk je samen binnen en buiten de school

Versterken samenwerkingscultuur
De leeromgeving 'Onderzoekscultuur. Evidence informed werken aan schoolontwikkeling' van het Platform Samen Onderzoeken biedt informatie en instrumenten om de samenwerkingscultuur te versterken.
https://onderzoekscultuur-scholen.platformsamenonderzoeken.nl

Kwaliteit van dialogen versterken
Het Platform Samen Opleiden en Professionaliseren biedt een 'Dialooginstrument' om de kwaliteit van de dialoog te versterken in werkgroepen van leerkrachten. Het instrument bevat concrete hulpvragen en suggesties.
https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/11/Dialooginstrument.pdf

Samenwerking in beeld brengen
Het katern 'Samen leren en kennisdelen in de opleidingsschool' van het Platform Samen Opleiden en Professionaliseren bevat een checklist. Hiermee breng je zowel de samenwerking binnen de school als met andere scholen en de opleiding in beeld. *https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/12/Samen-leren-en-kennisdelen-in-de-opleidingsschool.pdf*

Hoe komen jullie tot een professionele dialoog?

Een voorwaarde voor een professionele dialoog is dat leerkrachten op een professionele manier met elkaar omgaan en bereid zijn om te leren van elkaar.[59] Met onderstaande stellingen kan een team nagaan of er sprake is van een professionele cultuur:

- De leerkrachten voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het onderwijs in de hele school.
- De leerkrachten willen hun handelen verbeteren.
- De leerkrachten willen samen leren.
- De leerkrachten laten elkaar uitspreken.
- De leerkrachten respecteren elkaars mening.
- De leerkrachten kunnen feedback geven en ontvangen.
- De leerkrachten durven zich uit te spreken, ook als ze een afwijkende mening hebben.
- De leerkrachten verschillen wat betreft hun ideeën en voorkeuren, waardoor zij van elkaar leren.
- De leerkrachten praten niet achter elkaars rug om over elkaar.

Zijn er vragen waarop jullie 'nee' of 'meestal niet' antwoorden? Maak dan het punt bespreekbaar en ga na welke acties nodig zijn.

3. Zorg voor een veilig klimaat

Samen leren, feedback vragen en samen een professionele dialoog voeren, kunnen alleen floreren als in een team sprake is van onderling vertrouwen, respect en waardering.[40] Feedback vragen vraagt om kwetsbaar kunnen en mogen zijn. Er moet sprake zijn van een veilig klimaat, waarin vragen niet worden gezien als teken van zwakte of onwetendheid. En waarin een collega dan durft te zeggen: 'Dat probleem heb ik ook wel eens gehad en wat ik toen heb geprobeerd is om …'

Schoolleiders en leerkrachten kunnen zo'n feedbackcultuur bevorderen door met leerkrachten te bespreken hoe belangrijk het is om respectvol met elkaar om te gaan. Zij kunnen leerkrachten die dat niet doen erop aanspreken. Daarnaast draagt het zelf kwetsbaar opstellen van schoolleiders en leerkrachten bij aan de feedbackcultuur.

Vergaderen over de inhoud

'Bij ons op school regelt een activiteitencoördinator alle randzaken rondom bijvoorbeeld Kerst, Pasen en de Kinderboekenweek. Ook geeft zij de leerkrachten een draaiboek, waarin staat wat ze aan activiteiten kunnen doen. Hierdoor wordt er bij ons niet meer vergaderd over praktische zaken en komt er ruimte vrij om ons inhoudelijk bezig te houden met onderwijsverbetering. Leerkrachten ervaren dit als het terugkrijgen van hun vak.'

Samen leren op de werkvloer kan spontaan plaatsvinden, maar het kan ook worden georganiseerd. Er zijn verschillende organisatievormen van samen leren op de werkvloer mogelijk. Voorbeelden zijn samenwerken in een PLG, intervisie, collegiale consultatie, Lesson Study, co-teaching en beeld coaching.

Ten slotte

Schoolleiders en leerkrachten hebben ieder een rol om samen leren, feedback vragen en het voeren van professionele dialogen te stimuleren. Zie het kader voor hoe het verder ging met de schoolleider in het praktijkvoorbeeld aan het begin van de aanbeveling.

Tools

Wil je aan de slag met de aanbeveling 'stimuleer samen leren in het team'? Op de website *www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering* vind je verschillende handige tools voor een feedbackcultuur en een reflectieve dialoog.

Tabel 6 – Inzicht in wat schoolleiders en leerkrachten kunnen doen om samen leren te stimuleren.

Schoolleiders	Leerkrachten die leiding nemen
Stimuleer samen leren in het team • Stimuleer professionele ontwikkeling en laat zien dat je professionalisering belangrijk vindt. • Zorg ervoor dat leerkrachten zichzelf leerdoelen stellen, gerelateerd aan de organisatiedoelen. • Stimuleer en organiseer samenwerking en samen leren tussen leerkrachten. Faciliteer hierbij in tijd en ruimte en moedig de dialoog aan. • Creëer een veilig leerklimaat waarin teamleden zich kwetsbaar op durven stellen en waarin feedback vragen en geven vanzelfsprekend is. • Stimuleer leerkrachten om feedback te vragen en feedback te zien als een interactief proces. • Stimuleer het ontwikkelen van feedbackvaardigheden, zoals het eigen maken van een vaste structuur (feed up, feedback en feed forward). • Geef het goede voorbeeld door zelf leerdoelen te stellen, te laten zien dat je leert, feedback te vragen en je kwetsbaar op te stellen.	**Stimuleer samen leren in het team** • Stel leerdoelen op voor jezelf en ondersteun collega's hierbij. • Neem initiatieven om samen te werken en leren met collega's. • Spreek leerkrachten aan als zij zich niet respectvol gedragen naar collega's. • Vraag gericht feedback aan verschillende collega's en vraag door zodat de feedback concreet en bruikbaar is. Laat zien hoe je de feedback gebruikt om je leerdoelen te realiseren en het onderwijs te verbeteren. • Bedank de feedbackgever, juist als deze kritisch durft te zijn. • Gebruik feedbackstrategieën en geef collega's feedback op de manier waarop ze feedback geven. Bevorder zo de kwaliteit van de dialoog met collega's.

Een vraag uit de praktijk van een schoolleider – hoe het verderging

'Ik heb op een teambijeenkomst aandacht besteed aan feedbackvragen stellen aan elkaar. Ik heb daarin aangegeven hoe belangrijk het is dat we allemaal voortdurend blijven leren. We hebben geoefend met het geven van feed-up, feedback en feed forward. Ook heb ik zelf feedback gevraagd aan de leerkrachten over hoe ik vergaderingen leid.

Vervolgens hebben de leerkrachten met behulp van een checklist over effectieve instructie hun eigen taalinstructie beoordeeld en voor zichzelf een verbeterdoel opgesteld. Deze hebben we tijdens de studiedag samen aangescherpt. Ook hebben de leerkrachten vooraf een taalinstructie opgenomen en zelf een fragment geselecteerd waarop ze feedback willen hebben. Tijdens de studiedag heb ik tips gegeven voor een goede feedbackdialoog en daarna hebben we dat geoefend. Leerkrachten kozen zelf van welke collega ze feedback wilden. De leerkrachten gaven aan dat ze meer zelfvertrouwen hebben en gaan deze manier van feedbackvragen toepassen tijdens de Lesson Study.'

1 KOM TOT EEN ONDERBOUWD EN GEDRAGEN VERBETERPLAN

2 ZORG VOOR EEN PROCES VAN UITVOEREN, MONITOREN, BIJSTELLEN EN BORGEN

3 STIMULEER EEN ONDERZOEKENDE HOUDING

4 STIMULEER SAMEN LEREN IN HET TEAM

» 5 BENUT KENNIS EN EXPERTISE

6 CREËER EEN OMGEVING WAARIN LEIDERSCHAP WORDT GESPREID

5 BENUT KENNIS EN EXPERTISE

Benut zowel kennis uit onderzoek als expertise van binnen en buiten school om het onderwijs te verbeteren. Kijk hierbij kritisch naar gevonden kennis en spiegel die aan eigen ervaringen. Stimuleer als schoolleider leerkrachten om de kennis die ze opdoen, vanuit de literatuur, een opleiding of een congres, te delen met collega's en te verbinden aan de speerpunten voor schoolontwikkeling. Werk ook samen met kennispartners, zoals opleidingen, en participeer in netwerken om nieuwe kennis in school te halen.

Een vraag uit de praktijk van een leerkracht

'Ik zit in een leerteam 'Gelijke kansen' en we hebben de taak om met een onderbouwd verbeterplan te komen. We moeten dus literatuur bestuderen, maar ik vind dat best moeilijk. Er is zoveel te vinden, maar er staat bijna nooit wat we precies moeten doen. Veel literatuur gaat niet echt over hoe je zelf onderzoek doet.

Hoe kan ik passende literatuur vinden bij onze vraag? Welke Engelse zoektermen moet ik gebruiken? Laatst had ik een mooi artikel gevonden, maar toen vond een collega een ander artikel, waar net iets anders in staat. Wat moeten we dan? Hoe weten we wie gelijk heeft? Ik heb een collega die goed begrijpt hoe ze literatuur moet vinden, selecteren en interpreteren, maar ik wil haar niets steeds lastigvallen.'

5.1 Inleiding

Veel schoolteams gebruiken kennis uit onderzoeksliteratuur nog (te) weinig om hun onderwijs te verbeteren.[59] Men spreekt vaak over een kloof tussen onderzoek en praktijk. Die kloof ontstaat deels doordat onderzoekers zich bezighouden met andere vraagstukken dan die waar leerkrachten in de dagelijkse praktijk mee te maken hebben. Voor een ander deel ontstaat de kloof doordat kennis uit onderzoek soms moeilijk te begrijpen en weinig concreet is voor leerkrachten. Zij hebben een vertaalslag nodig van kennis uit onderzoek naar de eigen schoolcontext: 'Wat betekenen deze onderzoeksresultaten voor míjn school?' 'Wat leren we hiervan voor ónze leerlingen, vanuit ónze visie?' Dit vraagt van leerkrachten dat zij inzichten uit literatuur spiegelen aan hun eigen ervaringen en aan ervaringen van collega's. En dat zij op basis daarvan hun handelen aanpassen. Daarnaast is er ook veel kennis te halen bij collega's en experts binnen en buiten de school. Delen en uitwisselen maakt het mogelijk om diepgaander te bespreken of en hoe kennis toepasbaar is in de eigen school.

5.2 Belang van de aanbeveling

Er zijn verschillende redenen waarom het van belang is om onderzoeksliteratuur te gebruiken.[19] Het zorgt er bijvoorbeeld voor dat de kans op een succesvolle onderwijsverbetering groter is. Doordat leerkrachten literatuur gebruiken, hebben zij inzicht in welke aanpakken mogelijk effectief zijn en op welke gebieden. Ook krijgen ze zicht op de mechanismes waarom iets werkt en op de randvoorwaarden die een rol spelen.

Daarnaast draagt gebruik van onderzoeksliteratuur bij aan meer specifieke taal. Vaak worden abstracte woorden gebruikt als leerkrachten met elkaar in gesprek zijn, zoals 'eigenaarschap' of 'omgaan met verschillen'. Leerkrachten krijgen inzicht in de aspecten, fasen, niveaus of vormen van dergelijke abstracte woorden als ze zich verdiepen in onderzoeksliteratuur. Ze kunnen dan beter benoemen wat ze precies bedoelen, wat weer bijdraagt aan onderling begrip. Ook kunnen leerkrachten beter de dialoog voeren over: 'Hoe doen wij het?' Hier betekent 'beter' dat er sprake is van beargumentering en onderbouwing, bijvoorbeeld op basis van modellen uit de literatuur.

Vertaalslag maken

Kennis uit literatuur of van andere scholen is vaak niet direct toepasbaar. Er is een vertaalslag nodig naar de eigen schoolcontext. Dit betekent dat leerkrachten de kennis uit literatuur verbinden aan hun eigen ervaringen, hun eigen manier van lesgeven en hun eigen expertise. En dat zij dit doen met gegevens over de eigen leerlingen en met de eigen onderwijsvisie.

Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten het moeilijk vinden om die vertaalslag naar de eigen praktijk te maken.[6] Hier zijn verschillende redenen voor. De eerste reden heeft te maken met de vaardigheden om literatuur te zoeken. Het is de vraag of alle leerkrachten die vaardigheden voldoende hebben. De tweede reden heeft te maken met een houdingsaspect. Kennis opzoeken en gebruiken van interne en externe bronnen vraagt van leerkrachten een open en onbevooroordeelde blik. Leerkrachten moeten buiten hun comfortzone treden en dat vraagt van hen moed en doorzettingsvermogen.[6]

Zij kunnen hierin worden ondersteund door samen te werken, betekenis te verlenen en ervaringen uit te wisselen, omdat dat bijdraagt aan durven en doorzetten.[15, 60, 61]

Om kennis te benutten en delen moet kennis uit onderzoeksliteratuur wel toegankelijk zijn.[6] Toegankelijkheid heeft te maken met het gemak waarmee leerkrachten kennis uit onderzoek kunnen verkrijgen en hoe onderzoekers hun kennis openbaar en kosteloos delen. Toegankelijkheid heeft ook te maken met het kunnen vinden van relevante, geloofwaardige, betrouwbare en bruikbare informatie uit de enorme hoeveelheid onderzoekspublicaties die beschikbaar zijn.[62]

5.3 Hoe benutten jullie kennis en expertise?

Voorwaarden voor kennisbenutting

Kennisbenutting vraag om adequate processen in de school. Bijvoorbeeld om overleggen die goed voorbereid zijn. Deze hebben een agenda met bespreekpunten waarin het team kennis uit onderzoek bediscussieert. Maar ook losse besprekingen in de teamkamer zijn belangrijk en de spontane gesprekken waarin teamleden kennis delen.

Hierbij is de rol van schoolleiders essentieel. Zij hebben bijvoorbeeld een voorbeeldfunctie. Ze laten zien dat ze kennis uit onderzoek relevant vinden voor de dagelijks praktijk en dragen dat uit. Ook kunnen schoolleiders mogelijkheden creëren om kennis te delen en samen kennis te construeren. Dit vraagt dat zij budget en tijd vrijmaken voor professionalisering. Die professionalisering is zowel gericht op inhoudelijke kennis als op de vaardigheden om kennis te kunnen benutten.

Kennis benutten van anderen, binnen en buiten de school, vraagt van leerkrachten dat zij routines loslaten. Dat zij bereid zijn hun persoonlijke kennis te gebruiken om te reflecteren, en daarbij openstaan voor nieuwe inzichten en perspectieven.[63] Erkenning van – en waardering voor – initiatieven rondom kennisbenutting door schoolleiders en collega's stimuleert om kennis te blijven zoeken en om nieuwe contacten aan te gaan in nieuwe netwerken.

Waar halen jullie kennis en expertise?

Benutten van kennis en expertise omvat kennis en expertise die beschikbaar is ín de school, buiten de school en kennis vanuit de literatuur.

1. Binnen de school

Voor het benutten van kennis en expertise binnen de school is het nodig dat het team zicht krijgt op welke kennis en expertise er aanwezig is. 'Wie is waar goed in, welke opleidingen zijn of worden er gevolgd, wie is op welk onderwerp een expert?' Het team kan met een aantal concrete vragen een overzicht maken. Door dit professionaliserings- en expertiseoverzicht te delen en up-to-date te houden, weten teamleden bij wie ze terecht kunnen met een specifieke vraag.

Experts in de school zijn leerkrachten die kennis ontwikkelen en bijhouden op een bepaald thema. Zij begeleiden collega's daarin en bewaken de doorgaande lijn. De experts hebben een belangrijk rol in de school en in de schoolontwikkeling. Schoolleiders erkennen de expertise van deze leerkrachten door op hen te vertrouwen, hen om advies te vragen en andere leerkrachten naar hen te verwijzen. Daardoor zien anderen dat kennis ertoe doet en dat het gewaardeerd en benut wordt. Zie ook aanbeveling 6 'Creëer een omgeving waarin leiderschap wordt gespreid'.

2. Buiten de school

Behalve in de eigen school, is het mogelijk om op zoek te gaan naar good practices en expertises in andere scholen. Zijn er andere scholen die zich op een bepaald speerpunt hebben ontwikkeld en zijn hun ervaringen bruikbaar? Schoolleiders kunnen nagaan wat er binnen het bestuur aan kennis en expertise aanwezig is. Zij kunnen teamleden in contact brengen met experts buiten de eigen school.

Denk voor het halen van kennis niet alleen aan andere scholen. Denk bijvoorbeeld ook aan bibliotheken en musea. Dergelijke instellingen hebben veel kennis in huis die in de school kan worden benut. Of ga op zoek naar netwerken,

zoals het Platform Samen Onderzoeken, en naar kennis die het NRO, de Kennisrotonde en werkplaatsen onderwijsonderzoek delen.

Samenwerken met onderzoekers of professionals van andere instellingen (bijvoorbeeld Jeugdzorg, het Samenwerkingsverband of een sociaal netwerk) kan ook heel inspirerend zijn. De onderzoekers en professionals van andere instellingen brengen andere expertises en denkbeelden in. Vooral als er écht wordt samengewerkt aan een gezamenlijk doel, bijvoorbeeld door samen een onderzoek uit te voeren, wordt er van elkaar geleerd. Leerkrachten die meedoen aan onderzoek, doen tegelijkertijd onderzoeksvaardigheden op en vergroten hun netwerk.

Samenwerking met onderzoekers en experts brengt onderzoek en kennis letterlijk de school in. Hierdoor wordt onderzoek laagdrempeliger. Samenwerken met onderzoekers draagt ook bij aan een onderzoekende houding en aan een onderzoekende cultuur in de school. Vanuit ieders eigen professionaliteit ontwikkelen onderwijsprofessionals en onderzoekers sámen nieuwe inzichten of aanpakken. Die proberen ze uit in de school. En mogelijk zijn die aanpakken bruikbaar voor andere scholen.

Co-creatie van kennis door praktijk en wetenschap is ook van waarde voor de wetenschap. Een nieuwe aanpak wordt onderbouwd uitgeprobeerd, onderzocht en geëvalueerd, zodat (andere) scholen er profijt van kunnen hebben. En de wetenschap heeft er dan weer nieuwe inzichten bij.

3. Onderzoeksliteratuur

Om als team kennis uit onderzoek te gebruiken, is het nodig literatuur te vinden die passend is bij het vraagstuk van de school. Het gaat hierbij om relevantie (de aansluiting bij de eigen context), bruikbaarheid (concrete en realistische inzichten of aanbevelingen) en geloofwaardigheid (de aanbevelingen zijn gebaseerd op gedegen onderzoek).

Tijdens het lezen komen leerkrachten veel andere onderwerpen tegen die raakvlakken hebben met hun vraagstuk. Desondanks is het advies om de focus op het vraagstuk te houden en niet af te dwalen. Om die focus te houden en om relevante literatuur te vinden, helpt het om systematisch en methodisch te werk gaan.

Formuleer een zoekvraag

De eerste stap in zo'n methodische en systematische aanpak voor goed literatuurgebruik is om van een praktijkvraag (bijvoorbeeld: 'Hoe kunnen we ons rekenonderwijs verbeteren?') te komen tot een kennisvraag (bijvoorbeeld: 'Wat zijn kenmerken van effectieve rekeninstructie?'). Kennisvragen gaan over de kennis die leerkrachten nodig hebben om een probleem op te lossen. Antwoorden op die kennisvragen kunnen worden gevonden in de literatuur.

Tools die helpen om literatuur te vinden en gebruiken

Toegang tot wetenschappelijke literatuur
Stappenplan van het NRO om wetenschappelijke literatuur te vinden, duiden en toepassen. *https://www.nro.nl/toegang-tot-wetenschappelijke-literatuur*

Benutten van kennis en expertise
De leeromgeving 'Onderzoekscultuur. Evidence informed werken aan schoolontwikkeling' van het Platform Samen Onderzoeken biedt informatie en instrumenten voor het benutten van kennis en expertise. *https://onderzoekscultuur-scholen.platformsamenonderzoeken.nl*

Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag
De handreiking 'Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag' van de Kennisrotonde biedt hulp bij het formuleren van een onderzoeksvraag voor praktijkgericht onderzoek op basis van een praktijkvraagstuk. *https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/Kennisrotonde-publicatie-Vraagarticulatie.pdf*

Onderwijs met kennis
De tool 'Onderwijs met Kennis' van Fontys Hogescholen en het NRO is ontwikkeld voor leerkrachten. De tool helpt hen om gericht literatuur te zoeken, selecteren en te lezen. Ook helpt het hen om deze literatuur toe te passen in de eigen situatie. *https://www.onderwijsmetkennis.nl*

Zoek en lees oriënterend

In de tweede stap gaat het team zoeken naar wetenschappelijke en praktijkgerichte publicaties over het speerpunt. Dit kan bijvoorbeeld via Google Scholar, EBSCO Education Source, *www.voordeleraar.nl* en *www.onderwijskennis.nl* of door gebruik te maken van de kennistools van het NRO op *www.nro.nl/kennis-tools*. Praktijkgerichte vaktijdschriften als Didactief en lectorale- en andere redes zijn tevens goede bronnen.

De referentielijst van een gevonden publicatie geeft weer ideeën voor andere publicaties. Dat heet sneeuwballen: gebruikmaken van de referentielijst die achterin een publicatie staat. Noteer ook namen van auteurs die veel relevante publicaties over het thema hebben geschreven en die veel geciteerd worden. Dit maakt het mogelijk om eenvoudig - maar concreet - op titels of auteurs zoeken.

Kies het tijdvak waarbinnen de publicatie verschenen moet zijn, aangezien recenter verschenen publicaties actuelere kennis bieden dan oudere publicaties. Let hierbij op de kwaliteit van de bron (welke experts zijn erbij betrokken) en literatuurverwijzingen in de publicatie. Bespreek als team met elkaar of een bron op onderzoek is gebaseerd of dat het een mening van de auteur weergeeft. En kijk in de samenvatting en de conclusie of de publicatie praktisch bruikbaar is. Check of dat wat er staat kan werken in de eigen school. Worden er concrete handvatten geboden? Ook is oog voor de eigen vaardigheid om Nederlands- of Engelstalige publicaties te lezen van belang voor het begrijpen van de informatie in een publicatie.

Evalueer en lees oriënterend

De derde stap is om de publicaties die zijn gevonden eerst globaal te bekijken. Bepaal in hoeverre ze daadwerkelijk aansluiten bij het gekozen thema. Stel zo nodig het begrippenkader bij en zoek opnieuw. Bevat de publicatie relevante gegevens die bijdragen aan een antwoord op de vraag waar het team mee aan de slag gaat?

Figuur 2 – Schematische weergave systematisch literatuur zoeken[64]

Ook is het belangrijk dat het team checkt of de kennis die ze vinden aansluit bij de Nederlandse context. Bijvoorbeeld bij het lezen van buitenlandse onderzoeksresultaten is het belangrijk om te bekijken of het onderwijs overeenkomt met de Nederlandse. Heeft het onderzochte onderwijs bijvoorbeeld dezelfde vrijheid en autonomie als het Nederlandse onderwijs? Heeft het onderzochte onderwijs ook geen nationaal curriculum, maar zijn er wel kerndoelen?

In Figuur 2 is samengevat hoe een team de literatuurzoektocht systematisch en methodisch kan aanpakken. Met behulp van de kennis die op deze manier is verzameld én die is verzameld via bijvoorbeeld good practices kan de onderwijsverbetering starten. Zie hiervoor ook aanbeveling 1 'Kom tot een onderbouwd en gedragen verbeterplan'.

Ten slotte

In het team worden kennis en expertise benut om een onderwijsverbetering te realiseren. Het gaat dan om benutten van kennis en expertise die in het team zelf aanwezig is, maar ook om de kennis en expertise van buiten de school en vanuit de literatuur. Zie het kader voor hoe het verder ging met de leerkracht in het praktijkvoorbeeld aan het begin van de aanbeveling.

Een vraag uit de praktijk van een leerkracht – hoe het verderging

'Met ons leerteam hebben we eerst bedacht welke kennisvraag we hebben. Dat bleek nog niet zo eenvoudig, want 'Wat willen we nu precies weten?' Na een dialoog kwamen we tot de conclusie dat we willen weten of we alles uit onze leerlingen halen wat erin zit en niet te lage verwachtingen hebben van sommige leerlingen. Onze kennisvraag werd: 'Wat houdt het werken vanuit hoge verwachtingen in om ongelijke kansen te voorkomen?'

Ik heb contact gezocht met een lector van de opleiding die hoort bij onze opleidingsschool en die hier veel expertise op heeft. Zij heeft me een aantal artikelen en een leidraad gestuurd en verwezen naar een podcast. Ook heb ik op de Kennisrotonde een bruikbaar overzicht gevonden. Deze hebben we in het leerteam verdeeld en samen besproken. We hebben daaruit gehaald wat past bij onze situatie. We hebben veel kinderen uit kansarme gezinnen waar armoede speelt en in onze visie speelt het bevorderen van zelfvertrouwen en het ontwikkelen van talenten een grote rol. Verder hebben we samen een school bezocht, die volgens onze schoolleider veel aan kansengelijkheid doet. Op basis van alle informatie hebben we een Kijkwijzer gemaakt. Deze gaan we samen gebruiken om in de groepen te kijken wat we kunnen verbeteren.'

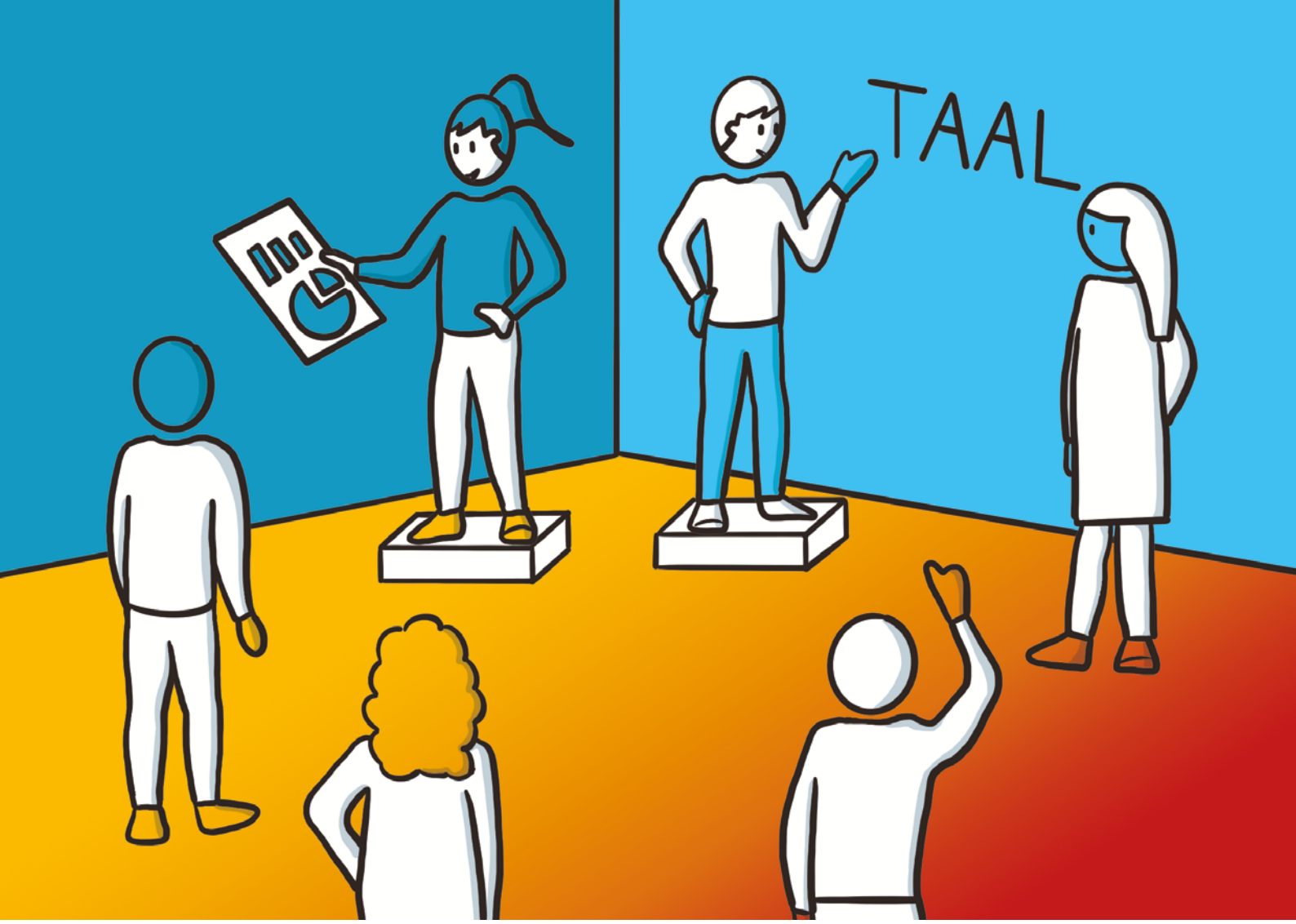
Tabel 7 – Inzicht in wat schoolleiders en leerkrachten kunnen doen om kennis en expertise te benutten.

Schoolleiders	Leerkrachten die leiding nemen
Benut kennis en expertise • Stimuleer dat leerkrachten kennis uit onderzoek gebruiken bij onderwijsverbeteringen, zodat zij komen tot onderbouwde besluiten. • Zorg voor een cultuur waarin kennis en expertise wordt gewaardeerd, door bijvoorbeeld leerkrachten die kennis gebruiken te waarderen en door om onderbouwing te vragen. • Ondersteun leerkrachten om literatuur aan de eigen ervaringen en expertise te verbinden en om te reflecteren op hun eigen handelen. • Zorg dat leerkrachten niet klakkeloos aannemen wat er in de literatuur staat, maar dat zij altijd monitoren en evalueren of een bepaalde aanpak werkt voor hun leerlingen. • Help leerkrachten bij het vinden van good practices in andere scholen en geef suggesties voor kritische tegengeluiden binnen en buiten de school. • Stimuleer kennisdeling en ophalen van feedback van buiten de school, via opleidingen, conferenties en netwerken. Houd hierbij het overzicht van professionalisering en kennis up-to-date. • Stimuleer samenwerking met onderzoekers en professionals met andere expertise dan onderwijs.	**Benut kennis en expertise** • Wees nieuwsgierig, gebruik literatuur om uit te zoeken hoe iets zit, waarom iets werkt en praat daarover met collega's. • Gebruik kennis uit onderzoek voor een betere analyse van het ontwikkelingsvraagstuk en om te komen tot onderbouwde besluiten. • Gebruik literatuur om meer precieze taal te kunnen gebruiken, zodat het team weet het over hetzelfde heeft en jullie samen beter kunnen vaststellen welke verbetering mogelijk is. • Versterk vaardigheden om literatuur te vinden, te selecteren en te interpreteren, en maak de vertaalslag naar eigen context en handelen in de dagelijkse praktijk. • Zoek good practices en kritische tegengeluiden in de literatuur binnen en buiten de school. • Benut kennis en feedback van buiten de school door deze bewust op te zoeken via opleidingen, conferenties, netwerken, onderzoekswerkplaatsen en instellingen als musea en bibliotheken.

Tools

Wil je aan de slag met de aanbeveling 'Benut kennis en expertise'? Op de website *www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering* vind je hiervoor verschillende handige tools. Bijvoorbeeld:

- **Tips** om om te gaan met veel voorkomende dilemma's die schoolleiders ervaren.



1 KOM TOT EEN ONDERBOUWD EN GEDRAGEN VERBETERPLAN
2 ZORG VOOR EEN PROCES VAN UITVOEREN, MONITOREN, BIJSTELLEN EN BORGEN
3 STIMULEER EEN ONDERZOEKENDE HOUDING
4 STIMULEER SAMEN LEREN IN HET TEAM
5 BENUT KENNIS EN EXPERTISE
» 6 CREËER EEN OMGEVING WAARIN LEIDERSCHAP WORDT GESPREID

6 CREËER EEN OMGEVING WAARIN LEIDERSCHAP WORDT GESPREID

Gespreid leiderschap gaat vanuit het principe: 'Wie het weet mag het zeggen.'[65] Stimuleer als schoolleider leerkrachten met expertise op een bepaald gebied om leiderschap te nemen bij een onderwijsverbetering op dat gebied. Dat kan door hen bijvoorbeeld een kartrekkersrol te geven. En neem als leerkracht ook zelf het initiatief voor onderwijsverbetering op basis van je expertise. Door leiderschap te spreiden in de school en elkaar leiderschap te gunnen, wordt kennis benut.
Let hierbij op dat leerkrachten die leiding nemen collega's de ruimte geven voor inbreng. En dat zij leiding nemen op een manier dat andere leerkrachten niet achterover gaan leunen, maar zelf ook initiatieven nemen en zich blijven ontwikkelen. Coach daar als schoolleider op.

6.1 Inleiding

Leerkrachten en schoolleiders kunnen complexe vraagstukken die zich in de school voordoen niet alleen oplossen. Dit zijn bijvoorbeeld vraagstukken over gelijke kansen bieden, omgaan met verschillen en omgaan met leerlingen met specifieke behoeften. Het is belangrijk dat leerkrachten samenwerken en gebruikmaken van elkaars expertise, omdat zij individueel niet overal expertise op hebben. Daarom is het nodig dat leraren die op een bepaald thema wel de expertise hebben, de leiding daarin nemen.

Soms krijgen deze leerkrachten een formele rol als coördinator of kartrekker toebedeeld. Dit is 'gedeeld leiderschap', zoals bijvoorbeeld leerkrachten in een PLG. Zie hiervoor ook aanbeveling 1 'Kom tot een onderbouwd en gedragen verbeterplan' en aanbeveling 2 'Zorg voor een proces van uitvoeren, monitoren, bijstellen en borgen'.

Als leerkrachten zélf leiderschap nemen op hun expertisegebied, dan is het 'gespreid leiderschap'. Gespreid leiderschap veronderstelt dat leiderschap een eigenschap van het team is.[15, 66] Het verschilt per onderwerp en per situatie wie de leiding heeft of neemt, omdat het nemen en gunnen van een leiderschapsrol is gebaseerd op iemands kennis over een onderwerp.

Schoolleiders kunnen leerkrachten stimuleren om expert te worden door kennis op te doen over een bepaald onderwerp en deze te delen met het team. Leerkrachten ervaren meer werkplezier als ze leiding nemen en hun kennis kunnen delen. Ze voelen zich meer betrokken en dat draagt weer bij aan de lerende organisatie en aan beter onderwijs.[2] Veel schoolleiders en leerkrachten zijn gecharmeerd van het idee van gespreid leiderschap, maar zijn zoekende naar hoe ze dat kunnen vormgeven en welke plaats de schoolleider als formele leider erin heeft.

Een vraag uit de praktijk van een schoolleider

'Ik werk nu een half jaar op onze school en wat me opvalt is dat alle leerkrachten dezelfde taken hebben en dezelfde bijdragen leveren. De leerkrachten met een masteropleiding hebben bijvoorbeeld geen andere rol dan andere leerkrachten en ze nemen geen leiderschap.

Ook een leerkracht met veel expertise op het gebied van taalachterstanden neemt geen leiderschap. Ik liet haar een onderdeel van de studiedag verzorgen. Omdat ze wat onzeker overkwam, een wat te lang verhaal hield en geen inbreng van collega's vroeg, leverde dit onderdeel weinig op. Hoe kan ik ervoor zorgen dat de leerkrachten met veel expertise in mijn school meer leiderschap nemen op de thema's waarop ze expert zijn?'

6.2 Belang van de aanbeveling

Bij gespreid leiderschap liggen verantwoordelijkheden zo laag mogelijk in de organisatie, maar blijft de schoolleider eindverantwoordelijk. Bij gespreid leiderschap staat het teamlid met de expertise op en neemt de leiding. Aanwezige kennis wordt zo verspreid, gedragen en gebruikt. Kennis is een wezenlijk deel van een lerende organisatie. Een lerende organisatie en het spreiden van leiderschap versterken elkaar verder.[15]

Gespreid leiderschap heeft een positieve invloed op zowel leerkrachten als leerlingen. Zoals in de inleiding beschreven, zorgt gespreid leiderschap bij leerkrachten voor meer zelfvertrouwen, gevoel van eigenaarschap, werkplezier en motivatie om betrokken te zijn bij het ontwikkelen van het onderwijs en de organisatie.[15] Het is bekend dat gespreid leiderschap kan leiden tot betere leerresultaten van leerlingen.[67] Een leerkracht verdiept zich bijvoorbeeld in hoe hij of zij het aanbod en de instructie op het metriek stelsel kan verbeteren en deelt deze opgedane kennis met collega's. Hierdoor versterkt het team de doorgaande lijn en kunnen leerkrachten steeds meer zorgen voor aanbod en instructie op maat, waardoor de leerresultaten van de leerlingen verbeteren. Gespreid leiderschap versterkt zo het samen leren en het benutten van kennis door het team.[68]

Ervaring of leeftijd van de leerkrachten speelt geen rol. Ook leerkrachten die nog maar kort hun opleiding hebben afgerond, kunnen door schoolleiders worden aangemoedigd om leiderschap te nemen.[15] Naarmate leerkrachten over meer leiderschapsvaardigheden beschikken, geven de schoolleiders hen meer verantwoordelijkheid óf leerkrachten nemen die zelf. Leiderschapsvaardigheden zijn bijvoorbeeld rekening houden met andere meningen, luisteren, afwegen en prioriteren, collega's betrekken in het proces van onderwijsverbetering en aanvullende expertise van andere leerkrachten benutten. Schoolleiders zorgen voor professionaliserings- en doorgroeimogelijkheden voor leerkrachten. Op deze manier worden leerkrachten uitgedaagd om nieuwe kennis op te doen en nieuwe verantwoordelijkheden aan te gaan.

6.3 Hoe stimuleer je gespreid leiderschap?

Voorwaarden voor gespreid leiderschap

Als schoolleider dien je enkele randvoorwaarden te realiseren voordat je het leiderschap in school kunt spreiden.[41]

Dit zijn factoren als de bril waarmee je naar de eigen leiderschapsrol kijkt, de gezamenlijke visie, de mate waarin expertise in de school aanwezig is, het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden van leerkrachten en een professioneel klimaat. De factoren zijn van invloed op de vraag of en hoe leiderschap wordt gespreid. We lichten ze hieronder toe.

Rol van de schoolleider

Spreiden van leiderschap vraagt van schoolleiders dat zij met een andere bril naar hun eigen rol kijken. Het betekent dat zij niet zelf steeds op de voorgrond treden, maar ruimte bieden aan leerkrachten om bijvoorbeeld besluiten te nemen, bijeenkomsten te leiden en collega's te coachen.[69] Effectieve schoolleiders coachen leerkrachten om hun leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen. Ze geven leerkrachten daarnaast verantwoordelijkheid voor schoolbrede projecten of innovaties. Hiermee brengen leerkrachten hun kennis in de praktijk en oefenen zij leiderschapsvaardigheden.

Gespreid leiderschap is gebaseerd op relaties tussen leiders en volgers, ongeacht of dit formele of informele leiders zijn. Machtsrelaties mogen geen belemmering zijn om leiderschap in het team te spreiden en moeten daarom

Waarom de schoolleider een essentiële rol heeft in het spreiden van leiderschap

In het *Play-makers model*[49], gebaseerd op leiderschap in scholen met hoge leerprestaties, heeft de schoolleider de rol van spelverdeler die zich begeeft op drie terreinen:

1. ontwikkelen van leerkrachten
2. managen van talent
3. realiseren van een aantrekkelijke leer- en werkomgeving.

Alle drie de terreinen dragen bij aan het spreiden van leiderschap en het nemen van een leiderschapsrol door kartrekkers. Schoolleiders van scholen die goede resultaten behalen, scoren hoog op deze drie terreinen. De schoolleiders geven veel aandacht, tijd, geld en ruimte aan professionalisering, zowel in opleidingen als het leren op de werkplek. Denk hierbij aan intervisie stimuleren, feedback geven en aan PLG's organiseren en faciliteren.

Schoolleiders zorgen voor de juiste persoon op de juiste plaats. Ze verdelen taken dusdanig dat talenten optimaal worden benut. Een heldere visie zorgt ervoor dat duidelijk is welke expertise nodig is. Het aannamebeleid sluit hierop aan.

Ook zorgen schoolleiders in effectieve scholen voor een omgeving waarin leerkrachten het fijn vinden om te leren. Dit is een omgeving waarin collega's elkaar vertrouwen, waarderen en respecteren en waarin ze met elkaar kunnen samenwerken, geven om elkaars welzijn en elkaar steunen.

bespreekbaar zijn. Leerkrachten kunnen dergelijke relaties benoemen en de schoolleider er feedback op geven. Schoolleiders moeten zich bewust zijn van hun rol en de mogelijkheden die hun functie met zich meebrengt. Zij mogen worden aangesproken - zonder dat degene die hen aanspreekt daar consequenties van ondervindt - op hoe zij hun functie invullen en op de ruimte die zij leerkrachten geven om initiatieven en verantwoordelijkheid te nemen.

Gezamenlijke visie

Om leiding te kunnen nemen, moeten leerkrachten hun initiatieven ijken op de visie en koers van de school. Daarom dient de schoolleider met het team te zorgen voor een gezamenlijke visie. Voortbouwend op die visie kunnen teamleden vervolgens samen ambities voor schoolontwikkeling formuleren. Dit maakt het voor iedereen duidelijk wat de koers van de school is en welke thema's of speerpunten daarin belangrijk zijn. Gedeelde waarden en opvattingen vormen de basis waarop leerkrachten een leiderschapsrol op zich nemen en die mogelijkheid door collega's gegund krijgen. Alle teamleden moeten kunnen meedenken en inbreng hebben.[67] Als het team werkt vanuit collectieve waarden die aansluiten bij ieders individuele professionele waarden, kunnen leerkrachten leiderschap nemen. Initiatieven van leerkrachten gericht op onderwijsverbetering passen dan bij de schoolambities en speerpunten en leiden tot duurzame verandering.

Aanwezige expertise

Schoolleiders en leerkrachten moeten zicht hebben op de expertise die in de school aanwezig is om leiderschap te spreiden. Deze expertise kan onderwijskundig, didactisch of pedagogisch van aard zijn. Zo zijn er bijvoorbeeld leerkrachten die expertise hebben op taal, rekenen, sociaal-emotionele ontwikkeling, coaching, instructiemodellen, gedragsproblemen bij leerlingen of op het gebied van ICT. Zij houden de kennis op hun expertisegebied up-to-date, kunnen doorgaande lijnen in de school helpen uitzetten

Tabel 8 – Voorbeelden van verschillen tussen schoolleiders in scholen waarin meer of minder sprake is van gespreid leiderschap.[70] (Noot: deze lijst is niet uitputtend).

Een geringe mate van gespreid leiderschap	Een grote mate van gespreid leiderschap
De schoolleider:	**De schoolleider:**
• treedt op de voorgrond;	• zet anderen in positie;
• stuurt op besluiten;	• stuurt op het goed doorlopen van processen;
• neemt initiatieven;	• coacht leiderschapsinitiatieven;
• geeft feedback;	• vraagt feedback en stimuleert leerkrachten om feedback te geven;
• verdeelt taken;	• creëert mogelijkheden;
• organiseert professionalisering;	• daagt uit tot en faciliteert leren;
• controleert;	• evalueert (stimuleert);
• beheert;	• verbindt personen en ontwikkelingen;
• geeft antwoorden;	• stelt vragen;
• lost problemen op;	• geeft verantwoordelijkheid;
• stuurt op kwaliteit;	• reikt kwaliteitskaders aan;
• blust dagelijkse brandjes.	• kijkt vooruit.

en bewaken en zij kunnen de voortgang evalueren. Naast leerkrachten kan expertise aanwezig zijn bij ouders en in netwerken buiten de school.

Ontwikkel leiderschapsvaardigheden

Schoolleiders hebben een grote rol in het coachen van leerkrachten op de wijze van leiding geven en het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden. Schoolleiders in effectieve scholen geven leerkrachten de ruimte om leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen, bijvoorbeeld door hen verantwoordelijkheid te geven voor projecten of werkgroepen.[49] Deze schoolleiders besteden veel tijd aan het coachen van teamleden die leiding nemen. Ook maken schoolleiders in het team duidelijk wat de rol is van de leerkracht die leiding neemt. Leiding nemen betekent ook rekening houden met andere meningen, leerkrachten betrekken in het proces van onderwijsverbetering en aanvullende expertise van leerkrachten benutten.

Leiderschap nemen betekent dat je als leerkracht invloed wilt uitoefenen, rekening houdend met de doelen van de organisatie en met de werkwijzen en kwaliteiten van collega's. Dit is niet altijd makkelijk. Het kan helpen om te experimenteren met ander gedrag, bijvoorbeeld door explicieter verwachtingen of irritaties uit te spreken. En ook door reflectie in te bouwen, afstand te nemen, feedback te vragen en geven, en te onderzoeken wat de grenzen zijn van de eigen professionele waarden en hoe die in relatie staan tot de organisatiewaarden.[70] Stel dat openheid een van jouw professionele waarden is. Dan wil je vanuit openheid je kennis delen en initiatieven tot onderwijsverbetering nemen. Je hebt het nodig dat je daarin wordt geaccepteerd. Als openheid geen gemeengoed is in de organisatie, dan ervaar je een grens in wat mogelijk is in je school. Daarom is het belangrijk dat professionele en organisatiewaarden op elkaar aansluiten. Zonder die aansluiting voel je ongemak of irritatie.

Leiding nemen begint bij durven en wordt gevolgd door begeleiding en hulp vragen. In tweetallen leiding nemen kan helpend zijn, omdat leerkrachten elkaar kunnen aanvullen of coachen. Als leerkrachten leiderschap op zich nemen, werken zij ook aan persoonlijk leiderschap. Ze brengen namelijk in beeld waar ze sterk in zijn. Zo is het duidelijk voor collega's bij wie terecht kunnen als ze vragen hebben of hulp willen. De leerkrachten die leiding nemen maken gerichte keuzes in welke collega's ze op basis van kennis, kwaliteiten en talenten vragen om mee te doen in het werken aan de speerpunten van de school. Ook zorgen zij voor verbinding met het gehele team door kennis en ervaringen uit te wisselen. Zo kunnen kartrekkers én collega's effectief bijdragen aan de onderwijs- en schoolontwikkeling.[71]

Om gespreid leiderschap te ontwikkelen moeten leerkrachten hun professionele ruimte benutten en gebruikmaken van de autonomie die ze krijgen. Maar hierbij is het ook van belang dat leerkrachten leiding nemen op een ontwikkelingsgerichte manier en niet op een manier die voorschrijvend is. Zo behouden andere leerkrachten hun professionele autonomie en kunnen ook zij zich blijven ontwikkelen.

Leiderschap nemen en gunnen: hoe doen jullie dat?

In gespreid leiderschap gunnen leerkrachten hun collega's het om invloed te hebben. Dit is de kern leiderschap spreiden. Leerkrachten moeten daarvoor soms een stapje opzij doen en de ander het podium gunnen. Dit vraagt van leerkrachten bescheidenheid, oprechte interesse en waardering voor collega's. Alleen dan kan gebruik worden gemaakt van de diversiteit in het team en kan aanwezige expertise worden benut. Leerkrachten moeten daarom op de hoogte zijn van elkaars kwaliteiten en drijfveren. En zij kunnen met elkaar reflecteren of die kwaliteiten steeds optimaal worden benut.

Professioneel klimaat

Leerkrachten nemen initiatieven en verantwoordelijkheid als er sprake is van een veilig en professioneel klimaat in de school. In een veilig en professioneel klimaat kan het team samen leren. Ook is er in een dergelijk klimaat een collectief gevoel van vertrouwen in het eigen kunnen en in het team

Tabel 9 – Mogelijke situaties en tips voor de schoolleider indien voorwaarden voor gespreid leiderschap niet zijn gerealiseerd

Mogelijke situatie	Actie door de schoolleider
Leerkrachten nemen allerlei initiatieven die niet bijdragen aan de koers van de school en moeten worden teruggefloten.	Gezamenlijke doorleefde visie en koers voor onderwijsverbetering opnieuw onder de aandacht van het team brengen.
In het team zijn te veel verschillende initiatieven voor onderwijsverbetering, waardoor het team overbelast raakt.	De speerpunten voor onderwijsverbetering herhalen en sturen op prioritering.
Als leerkrachten met een onderbouwd voorstel komen, geeft de schoolleider hier zijn/haar visie op en neemt zelf uiteindelijk het besluit. Dit leidt ertoe dat leerkrachten geen vertrouwen ervaren.	De schoolleider heeft een visie op zijn/haar rol als schoolleider die past bij gespreid leiderschap en geeft vanuit die visie ruimte aan leerkrachten zonder eigen ideeën of voorkeuren te delen.
Als een leerkracht leiding neemt, wachten de andere leerkrachten passief af.	Moedig kartrekkers aan om op een ontwikkelingsgerichte manier leiding te nemen. Stimuleer katrekkers om geen kant-en-klare oplossingen aan het team voor te leggen maar om voldoende autonomie bij de leerkrachten te laten.
Het leiderschap van leerkrachten die initiatieven nemen wordt niet geaccepteerd.	Zorg dat het team inzicht heeft in wie over welke expertise beschikt.
Als een leerkracht (specialist) leiding neemt, voelen andere leerkrachten zich onvoldoende gehoord.	Richt aan het begin van een verbetertraject het besluitvormingsproces zo in dat iedereen zijn mening kan geven en laat zien dat daar rekening mee wordt gehouden.
Leerkrachten nemen geen initiatieven voor onderwijsverbetering.	Werk aan een veilig klimaat en aan een leerklimaat. Moedig leerkrachten in teamoverleggen en in individuele contacten aan om initiatieven te nemen en hun expertise in te zetten.
Het proces van onderwijsverbetering verloopt onvoldoende onderzoeksmatig.	Stuur of begeleid het proces als dat nodig is. Toon zelf een onderzoekende houding en moedig leerkrachten aan om onderzoekend te werken.

als geheel. Van leerkrachten vraagt dit dat zij zich kwetsbaar durven en mogen opstellen.[40, 72] Kwetsbaar opstellen betekent bijvoorbeeld dat leerkrachten laten zien wat ze moeilijk vinden, dat ze hulp vragen, leerdoelen expliciteren en delen en dat ze feedback vragen.

Gespreid leiderschap vraagt om een teamklimaat waarin leerkrachten zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het leren van alle leerlingen in de school. De schoolleider creëert zo'n klimaat door vertrouwen te tonen in de expertise van leerkrachten en door feedback te vragen en te geven.

Leerkrachten voelen zich dan medeverantwoordelijk om doelen te realiseren en nemen leiderschap op hun expertisegebied. Door inzicht in de aanwezige expertise gunnen leerkrachten hun collega's zo'n leiderschapsrol.[73]

Net als de schoolleider zijn leerkrachten verantwoordelijk voor het vormgeven van een veilig en professioneel klimaat. Ze vragen en geven feedback of hulp, ondersteunen elkaar, voelen zich medeverantwoordelijk voor taken, komen afspraken na en hun onderlinge communicatie is respectvol en waarderend.

Voorwaarden nog niet gerealiseerd

In veel scholen zijn voorwaarden voor gespreid leiderschap nog niet geheel gerealiseerd. Schoolleiders moeten daarom voortdurend de afweging maken in hoeverre zij zelf de regie nemen of juist ruimte bieden aan leerkrachten om leiding te nemen.[41] Belangrijk daarvoor is dat schoolleiders strategisch denken en geïnformeerd blijven over processen op de werkvloer, en dat zij focus houden op de visie, koers en ambities. Als alle voorwaarden nog niet zijn gerealiseerd, kunnen zich situaties voordoen die om handelen van de schoolleider vragen.

Passende leiderschapsvorm

Gespreid leiderschap kent geen eindsituatie of vastomlijnd beeld. Noch is gespreid leiderschap de passende leiderschapsvorm voor elke situatie. Soms is een andere vorm van leiderschap nodig om een ontwikkeling te realiseren. Bijvoorbeeld omdat er sprake is van hoge urgentie en weinig tijd. Of omdat de voorwaarden voor gespreid leiderschap nog onvoldoende zijn gerealiseerd.

Gespreid leiderschap kan vele vormen en gradaties hebben. Elke stap in het proces van leiderschap spreiden is belangrijk. Want in scholen waarvan schoolleiders zeggen dat ze – op welke vorm dan ook – leiderschap spreiden, zijn leerkrachten meer betrokken bij onderwijsontwikkeling en voelen zij zich meer eigenaar van ontwikkelprocessen dan in scholen waar leiderschap (nog) niet wordt gespreid.[15] Spreiden van leiderschap, elkaar een leiderschapsrol gunnen en zo'n rol nemen, draagt bij aan duurzame onderwijsontwikkeling[69], mits wordt voldaan aan de voorwaarden zoals hierboven beschreven. Want dan wordt de expertise van leerkrachten optimaal benut en neemt de expertise van het team als geheel toe.

Ten slotte

Gespreid leiderschap gaat over leiding geven en gunnen. Ook gaat het over inzicht hebben in de eigen expertise en de aanwezige expertises binnen het team. Spreiden van leiderschap op basis van expertise draagt bij aan motivatie en gevoel van eigenaarschap, mits er in het team sprake is van een veilig klimaat. Zie het kader voor hoe het verder ging met de schoolleider in het praktijkvoorbeeld aan het begin van de aanbeveling.

Een vraag uit de praktijk van een schoolleider – hoe het verderging

'Ik heb aan de leerkrachten gevraagd waar ze expertise op hebben en waar ze affiniteit mee hebben. Ik heb hen gestimuleerd om zich te specialiseren door cursussen of opleidingen te volgen en hen beloofd dat ze dan leiding mogen nemen op hun thema. Nu heb ik vijf experts op verschillende thema's, waaronder de leerkracht met taalexpertise. Andere leerkrachten zijn nog bezig met hun opleiding.

Ik bespreek met de experts hoe ze leiding kunnen nemen. We hebben besproken wat de rol van expert precies inhoudt en hoeveel uren ze daarvoor krijgen. Studiedagen bereiden we samen voor en ik geef ze daarbij stapsgewijs meer invloed. Sommige leerkrachten ontwikkelen zich snel, anderen hebben meer begeleiding nodig. Ze genieten zichtbaar van hun nieuwe rol en krijgen steeds meer zelfvertrouwen. Dit stimuleert andere leerkrachten om zich ook verder te ontwikkelen. Eens per zes weken organiseren we een carrousel, waarbij de leerkrachten vragen stellen aan de experts. Verder coach ik hen in onderzoeksmatig werken, zodat ze volgend jaar een PLG kunnen begeleiden'.

Tabel 10 - Inzicht in wat schoolleiders en leerkrachten kunnen doen om leiding te nemen en elkaar leiding te gunnen.

Schoolleiders	Leerkrachten die leiding nemen
Stimuleer gespreid leiderschap • Creëer een schoolklimaat waarin leiderschap wordt gespreid en leerkrachten op basis van hun expertise leiderschapsinitiatieven kunnen en mogen nemen. • Zorg voor een overzicht van aanwezige expertise, deel dat in het team en zorg dat de expertise wordt benut. • Creëer gezamenlijk een klimaat waarin maximale inbreng bij besluitvorming voor alle teamleden mogelijk is, zonder dat het proces vertraagt. • Stimuleer leerkrachten om op basis van hun expertise initiatieven en verantwoordelijkheid te nemen in onderwijsverbetering. • Coach leerkrachten in het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden en straal vertrouwen uit. • Stimuleer leerkrachten om zich te ontwikkelen tot specialisten die leiderschap kunnen nemen op hun expertisegebied. • Creëer gezamenlijk een klimaat waarin teamleden zich veilig en gewaardeerd voelen, elkaar een leiderschapsrol gunnen en willen volgen. • Weeg in allerlei situaties af of je zelf moet sturen of dat leerkrachten leiding kunnen nemen.	**Neem en gun een ander een leiderschapsrol** • Neem zelf leiderschapsinitiatieven op basis van je eigen kennis en neem de expertise van collega's daarbij serieus. • Zorg, als je leiding neemt, voor maximale inbreng van alle teamleden bij besluitvorming, zonder dat het proces vertraagt. • Accepteer dat je eigen stem of mening wel wordt gehoord maar dat jouw idee niet altijd kan worden gehonoreerd. Het gezamenlijk belang gaat voor persoonlijke belangen. • Ontwikkel jezelf tot specialist, houd ontwikkelingen en literatuur bij, coach collega's en bewaak de doorgaande lijn. • Betrek collega's bij het proces van onderwijsverbetering, luister naar collega's met andere opvattingen en kennis. • Bespreek met andere specialisten hoe je alle expertise in de school optimaal kunt benutten en collega's kunt betrekken. • Bied je aan als kartrekker van een PLG voor onderwijsverbetering. • Ondersteun collega's die leiding nemen op basis van hun expertise, door hen te volgen en feedback te geven.

Tools

Wil je aan de slag met de aanbeveling 'Creëer een omgeving waarin leiderschap wordt gespreid'? Op de website *www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering* vind je hiervoor verschillende handige tools. Bijvoorbeeld:

- **Vragenlijst** om de mate van gespreid leiderschap in beeld te brengen[15]

MEER LEZEN OVER WERKEN AAN ONDERWIJSVERBETERING

Hieronder geven we een overzicht van toegankelijke wetenschappelijke literatuur en websites over de onderwerpen in deze leidraad.

ALGEMEEN

Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel?

In de publicatie 'Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel? Over de school als oefenplaats voor volwassenheid' (2015) schrijft Gert Biesta over de vraag of de discussie over onderwijskwaliteit moet gaan over de mate waarin het onderwijs doet wat de samenleving ervan verlangt, of dat het moet gaan over waar het onderwijs zelf voor dient te gaan staan.
https://www.onderwijsmens.nl/uploads/essay-gert-biesta-onderwijskwaliteit-zichtbaar-maken-28-mei-2015.pdf

Doorloopjes

De website doorloopjes.nl biedt materiaal dat is gericht op onderwijsverbetering door gebruik te maken van de inzichten uit onderzoek.
https://doorloopjes.nl

Stichting leerKRACHT

Stichting leerKRACHT biedt op haar website veel informatie over samenwerken aan nóg beter onderwijs door als team gericht te werken aan doelen en daarin gebruik te maken van handvatten die onderwijsonderzoek biedt voor het versterken van de lespraktijk.
https://stichting-leerkracht.nl

Curriculair Spinnenweb SLO

Op de website Inleiding - SLO vind je het Spinnenweb. Dit is een manier van kijken naar onderwijsverbetering in de school die bruikbaar is bij curriculumontwikkeling en probleemanalyse.
https://www.slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/instrumenten/spinnenweb/inleiding/

BIJ AANBEVELING 1

Praktijkkaarten Education Lab

Praktijkkaart om een probleem in leerlingen hun ontwikkeling te signaleren en verkennen.
https://education-lab.nl/publications/praktijkkaart-probleemverkenning/

Praktijkkaart om een passende aanpak te kiezen voor het oplossen van een probleem in leerlingen hun ontwikkeling.
https://education-lab.nl/wp-content/uploads/2021/04/Praktijkkaart-Kiezen-van-een-passende-aanpak-EducationLab.pdf

Onderwijs maak je samen

De website onderwijsmaakjesamen.nl biedt suggesties voor kwaliteitskaarten.
https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/kwaliteitskaarten-van-school-aan-zet/

BIJ AANBEVELING 2

Praktijkkaarten Education Lab

Praktijkkaart om interventies bij leerlingen te monitoren en evalueren.
https://education-lab.nl/publications/praktijkkaart-monitoring-en-evaluatie/

Ook de Praktijkkaarten 'Probleemverkenning' en 'Hoe kies ik voor een aanpak' bij aanbeveling 1 bieden handvatten om verbeteringen in je onderwijs te realiseren en deze te kunnen monitoren, bijstellen en evalueren.
https://education-lab.nl/themes/covid-19-praktijkkaarten/

BIJ AANBEVELING 3

Beter onderwijs door praktijkonderzoek

Dit is een praktische gids om met plezier onderzoek op te zetten in de eigen school.
Wessum, L. van & Prins R. (2021). *Beter onderwijs door praktijkonderzoek*. Uitgeverij Gompel & Svacina
https://gompel-svacina.eu/product/beter-onderwijs-door-praktijkonderzoek/

Leeromgeving Onderzoekscultuur

Interactieve leeromgeving over evidence-informed werken aan schoolontwikkeling en het realiseren van een onderzoekscultuur. In dimensie 1 wordt ingegaan op onderzoeksmatig werken, met een scan, actiepunten en een werkplan. Er zijn aparte versies voor leerkrachten en schoolleiders.
https://onderzoekscultuur-scholen.platformsamenonderzoeken.nl/

BIJ AANBEVELING 4 EN 5

Kennisrotonde: Stimulerende en belemmerende factoren

Antwoord op de vraag welke factoren onderwijsprofessionals binnen po- en vo-scholen belemmeren of stimuleren om inzichten uit beschikbaar onderzoek te benutten in hun werkpraktijk.
https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/onderwijsprofessionals-en-onderzoeksinzichten-in-de-praktijk

Samenwerking met Jeugdhulpverleningsorganisaties

https://www.poraad.nl/themas/passend-onderwijs/samenwerken-met-jeugdhulp
https://www.aanpakmetandereogen.nl/nieuws/125/ondersteuningsroute-povo-en-jeugdhulp
https://www.aanpakmetandereogen.nl/

Werkplaatsen Onderwijsonderzoek

Op de website van het Platform Samen Onderzoeken delen drie samenwerkingsverbanden, bestaande uit schoolbesturen (po), hogescholen en universiteiten, hun opgedane kennis tijdens het creëren van een structurele en duurzame verbinding tussen onderwijs, ontwikkeling en onderzoek. In enkele 'canvassen' delen zij de werkzame principes en geven ze illustraties vanuit de werkplaatsen.
https://www.platformsamenonderzoeken.nl/kennisbank/interactieve-canvas-werkplaatsen-onderwijsonderzoek/

BIJ AANBEVELING 6

Kennisrotonde: zelfregie door leerkrachten

Antwoord op de vraag wat er bekend is over condities voor zelfregie van leraren op hun professionele ontwikkeling en welke rol de schoolleider daarin speelt.
https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/moderne-manier-pop

Een 'leidinggevend' perspectief op professionele ruimte

Schoolleiders kunnen dilemma's ervaren als zij professionele ruimte toekennen. Deze publicatie geeft meer inzicht in de dilemma's, handelingsalternatieven en overwegingen.
Zwart, R., Louws, M. & Zuiker, I. (2018) Een 'leidinggevend' perspectief op professionele ruimte: dilemma's, handelingsalternatieven en overwegingen van schoolleiders. *Pedagogische Studiën*, 95 (3), 195-219.
https://pedagogischestudien.nl/search?identifier=667553

Gespreid leiderschap en de *beliefs* van de schoolleider

De auteurs beschrijven waarom schoolleiders het spannend vinden om ruimte te geven aan leerkrachten. In hun artikel geven ze een handreiking voor het onderzoeken van eigen beliefs.
Mentink, R. Coppoolse, R. & Bakker, C. (2021). Gespreid leiderschap en de beliefs van de schoolleider. *De Nieuwe Meso*, 2, 42-47.
http://www.epsedean.nl/images/Epsedean/PDF/Gespreidleiderschapbeliefsdnm-2021-02-99.pdf

REFERENTIES

1 PO-Raad (2020). *Sleutels voor evidence-informed werken Een verkenning naar mechanismen die bijdragen aan duurzame onderwijsverbetering. Startnotitie.*

2 Kools, M. (2020). *Schools as learning organisations: the concept, its measurements and HR outcomes.* Proefschrift. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

3 Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership.* San Francisco: Jossey-Bas

4 Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., & Volman, M. (2019). Promoting inquiry-based working: Exploring the interplay between school boards, school leaders and teachers. *Educational Management Administration & Leadership,* 47(3), 475–497

5 Ros, A. & van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapportage langlopend onderzoek 2015-2018.* Den Haag: NRO.

6 Van Schaik, P. (2020). *Kennis benutten, mede opbouwen en delen bij samenwerkend leren van leerkrachten*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

7 Godfrey , D. & Brown, C. (2019). *An ecosystem for research-engaged schools. Reforming education through research.* New York, NY: Routledge.

8 Priestley, M. & Drew, V. (2019). *Professional Enquiry: an ecological approach to developing teacher agency.* In D. Godfrey, & C. Brown (Eds.), An eco-system for research-engaged schools. Reforming education through research. London: Routledge, pp. 154-170.

9 Brown, C. & Flood, J. (2018). Lost in translation? Can the use of theories of action be effective in helping teachers develop and scale up research-informed practices? *Teaching and teacher education*, 72, 144-154.

10 Handscomb, G. (2019). *Professional learning and research.* In D. Godfrey, & C. Brown (Eds.), An eco-system for research-engaged schools. Reforming education through research. London: Routledge, pp. 154-170.

11 Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(2), 31–55

12 Hooge, E. (2017). *Freedom of education as an interplay of forces. The Dutch way in education. Teach, learn, and lead the Dutch way.* Helmond: Onderwijs maak je samen.

13 Leuverink, K. (2019). Teacher research in secondary education: An empirical study into teacher research as a means for professional development and school development. Proefschrift. Tilburg, Radboud Universiteit.

14 Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Creton, T., & Edzes, H. (2017). The contribution of graduation research to school development: graduation research as a boundary practice. *European journal of teacher education*, 40(3), 361-378.

15 Amels, J. (2021). *Teachers' capacity to realize educational change through inquiry-based working and distributed leadership.* Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit.

16 Malin, J.R., Brown, C., Ion, G. (2020). World-wide barriers and enablers to achieving evidence-informed practice in education: what can be learnt from Spain, England, the United States, and Germany?. *Humanity Social Science Commun* 7, 99. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00587-8

17 Doğan, S., & Adams, A. (2018). *Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design*. School effectiveness and school improvement, 29(4), 634-659.

18 Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B., & Volman, M. (2017). The relationship between psychological factors and inquiry-based working by primary school teachers. *Educational Studies*, 43(2), 147–164.

19 Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational research*, 59(2), 154-172.

20 Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.

21 Carpenter, D. (2017). Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 1069-1091.

22 Kaats, E. & Opheij, W. (2014). *Leren samenwerken tussen organisaties.* Amsterdam: Boom Uitgeverij.

23 Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders.*

24 Verbiest, E. (2003). *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen.* In Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (red.), (2003): Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas. Deventer: Kluwer, E4300 1-24.

25 Bascia, N., & Hargreaves, A. (2014). *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform*. New York: Routledge.

26 Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change.* San Francisco: Jossey-Bass.

27 Onderwijsraad (2014). *Onderwijspolitiek na de commissie-Dijsselbloem.*

28 Spillane, J. P., Hunt, B., & Healey, K. (2009). Managing and leading elementary schools: Attending to the formal and informal organization. *International Studies in Educational Administration*, 37(1), 5–28

29 März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Den Haag: NRO.

30 Hooge, E. (2019). Drie lessen voor succesvol onderwijsbeleid. *De Nieuwe Meso*, 4, 16-17.

31 Lambirth, A., Cabral, A., McDonald, R., Philpott, C., Brett, A., & Magaji, A. (2021). Teacher-led professional development through a model of action research, collaboration and facilitation. *Professional Development in Education*, 47(5), 815-833.

32 Holdsworth, S., & Maynes, N. (2017). "But What If I Fail?" A Meta-Synthetic Study of the Conditions Supporting Teacher Innovation. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, *40*(4), 665-703. Retrieved July 16, 2021, from https://www.jstor.org/stable/90018384

33 Gundy, M. S., & Berger, M. J. (2016). Towards a model supporting educational change. *International Journal of Information and Education Technology*, *6*(3), 232-236.

34 Van Wessum, L. & Pruis, R. (2021). *Beter onderwijs door praktijkonderzoek*. Den Bosch: Gompel en Svacina.

35 Wall, K., Beck, A., Forth, J., & Tonner, P. (2017). *Developing a research engaged school*. Edutalk via *EDUtalk—Audio publishing by educators, using mobile devices*

36 Lendrum A., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2012). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, *18*(3), 158-164.

37 Powell, B.J., Beidas, R.S., Lewis, C.C., Aaron, G.A., McMiller, J.C., Proctor, E.K. & Mandell, D.S. (2017). Methods to Improve the Selection and Tailoring of Implementation Strategies. *Journal of Behavioral Health Services & Research volume 44*, 177–194.

38 Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

39 Admiraal, W. (2018). Professionele leergemeenschappen en onderzoek door leraren en opleiders: een vruchtbare combinatie. *Kennisbasis Lerarenopleiders*, *5*, 131-142.

40 Fink, D. (2016). *Trust and verify: The real keys to school improvement: An international examination of trust and distrust in education in seven countries.* London: UCL IOE Press

41 Ros, A. & van Rossum, B. (2019). *Kwaliteit door gespreid leiderschap*. Assen: van Gorcum.

42 Kouwenberg, M., Kaldewaij, J., & Sontag, L. (2019). Vier randvoorwaarden voor een snelle verbinding. Onderzoek en onderwijspraktijk verbinden. *De Nieuwe Meso*, *4*, 51-56.

43 Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/ VELOV)*, *33*(3), 46-53.

44 Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit.*

45 Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325–340

46 Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* NY: Jossey-Bass.

47 Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, H., & Hunter, A. (2016). Best-practice takeaways. *Tools for Learning schools*, *19*(2), 4-7.

48 Robbers, S. & Vermeulen, M. (2018). *Collectieve vormen van leren en professionaliseren in lerende organisaties.* Welen Instituut—Open Universiteit.

49 Ikemoto, G., Taliaferro, L. & Adams, E. (2012). *Playmakers: How great principals build and lead great teams of teachers*. New York: New Leaders.

51 Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, *18*(8), 947-967.

50 Lai, M.K. & Schildkamp, K. (2013). *Data-based decision making: An overview.* In K. Schildkamp, M.K. Lai, & L. Earl (Eds.), Data-based decision making in education: Challenges and opportunities (pp. 9-21). Dordrecht: Springer Netherlands.

52 Zhang, J.& Pang, N.S. (2016). Investigating the development of professional learning communities: Compare schools in Shanghai and Southwest China. *Asia Pacific Journal of Education*, *36*(2), 217-230.

53 Imants, J. & van der Wal, M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, *52*(1), 1-14.

54 Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *45*(4), 527-540.

55 Van den Bossche, P., Gijselaers, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small group research*, *37*(5), 490-521.

56 Thurlings, M. (2012). *Peer to peer feedback: a study on teachers' feedback processes.* Heerlen: Open Universiteit

57 Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *44*(4), 14-32.

58 Van den Bergh, L. & Ros, A. (2017). Beter onderwijs? Zoek het uit! Dordracht: Instondo.

59 Cain, T. (2016). Research utilisation and the struggle for the teacher's soul: a narrative review. *European Journal of Teacher Education*, *29*, 616-629.

60 Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education–a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, *39*, 550-563.

61 Koeslag-Kreunen, M., VandenBossche, P., Hoven, M., van der Klink, M., & Gijselaers, W. (2018). When Leadership Powers Team Learning: A Meta-Analysis. *Small Group Research*, *49*(4) 475–513.

62 Ion, G., & Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education*, *4*, 334-347.

63 Katz, S., & Dack, L. A. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35–40

64 LUMC (2017. *Systematisch literatuur zoeken, een beknopte handleiding. Beknopte handleiding Reference Manager 11* https://www.lumc.nl/sub/1060/att/908061147582339/HandledingLitZoeken

65 Supovitz, J. A., D'Auria, J., & Spillane, J. P. (2019). *Meaningful & sustainable school improvement with distributed leadership.* Research report. Consortium for Policy Research in Education. *Meaningful & Sustainable School Improvement with Distributed Leadership* https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=cpre_researchreports

66 Langevelde, S. & Hulsbos, F. (2017). Ontwerpprincipes voor gespreide leiderschapspraktijken in de school. *De Nieuwe Meso, 4*, 54-62.

67 Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership & Management*, 40(1), 5-22.

68 Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

69 Ros, A., van Wessum, L., & van de Put, M. (2021). Gespreid leiderschap. De rol van de schoolleider. *De Nieuwe Meso, 3*, 23-30.

70 Snoek, M., Verbeek, B., & Verwer, S. (2021). Hoe leraren leiderschap kunnen ontwikkelen en delen. Reflecties op een leergang. *De Nieuwe Meso, 3*, 41-47.

71 Brinkman, J., De Ruijter, T., & Westerhuis, A. (2021). Docenten over hun leiderschap. Waarom wil je dat, hoe vul je het in en wat brengt het je? *De Nieuwe Meso, 3*, 31-35.

72 Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.

73 Meyer, A., Richter, D., & Hartung-Beck, V. (2020). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational Management Administration & Leadership, https://doi.org/10.1177/1741143220945698*

NRO
NATIONAAL REGIEORGAAN
ONDERWIJSONDERZOEK

MET ONDERZOEK ONDERWIJS ONTWIKKELEN

WWW.NRO.NL WWW.ONDERWIJSKENNIS.NL