

Lerend leiderschap in de lerende school

Annemarie Neeleman





Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

1e druk, mei 2024

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij
Postbus 25035
3001 HA Rotterdam

© Annemarie Neeleman

Ontwerp:
Jargo Design

Cover en illustraties gegenereerd met ondersteuning van OpenAI's DALL-E naar concepten van Annemarie Neeleman en Danny Weeda. Verdere bewerking door Danny Weeda in Adobe Photoshop.

ISBN: 9789493012493



9 789493 012493 >

De copyrights van de illustraties berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.

Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-Niet Commercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.



Lerend leiderschap in de lerende school

Annemarie Neeleman

Lector Onderwijskundig leiderschap in lerende onderwijsorganisaties
Kenniscentrum Talentontwikkeling
Hogeschool Rotterdam

Rotterdam, 16 mei 2024



Inhoudsopgave

Woord vooraf	7
1. Inleiding	9
1.1 Opdrachten van en aan het onderwijs	9
1.2 Scholen als lerende organisaties	11
1.3 Rotterdamse lerende samenwerking	12
1.4 Doelstelling van het lectoraat	14
1.5 Onderzoekscontext	15
1.6 Leeswijzer	16
Praktisch intermezzo dimensie I	
<i>Ontwikkelen en delen van een visie die is gericht op het leren van alle leerlingen</i>	19
2. Theoretisch kader	23
2.1 De lerende organisatie	23
2.2 De school als lerende organisatie	25
2.3 Lerend leiderschap	29
2.4 Leren, lerende cultuur en organisatieleren	34
Praktisch intermezzo dimensie II	
<i>Stimuleren en faciliteren van voortdurende leermogelijkheden voor alle medewerkers</i>	37
3. Centrale vraagstelling van het lectoraat	41
Praktisch intermezzo dimensie III	
<i>Bevorderen van teamleren en samenwerking tussen alle medewerkers</i>	45
4. Samenwerken aan praktijkrelevant onderzoek	49
4.1 Evidence-based, evidence-informed of kennisgedreven werken?	49
4.2 Praktijkgericht onderzoek	51
4.3 De kracht van samenwerking	54
Praktisch intermezzo dimensie IV	
<i>Opzetten van een cultuur van onderzoek, innovatie en experiment</i>	59
5. Kenniskring	63
Praktisch intermezzo dimensie V	
<i>Systemen inbedden voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en leren</i>	67
6. Onderzoeksprogramma	71
6.1 Inleiding	71
6.2 Voorlopig onderzoeksprogramma	71
6.3 Ontwikkeling en validatie van de Nederlandstalige vragenlijst	73
6.4 Doorwerking	77
Praktisch intermezzo dimensie VI	
<i>Leren met en van de externe omgeving</i>	79

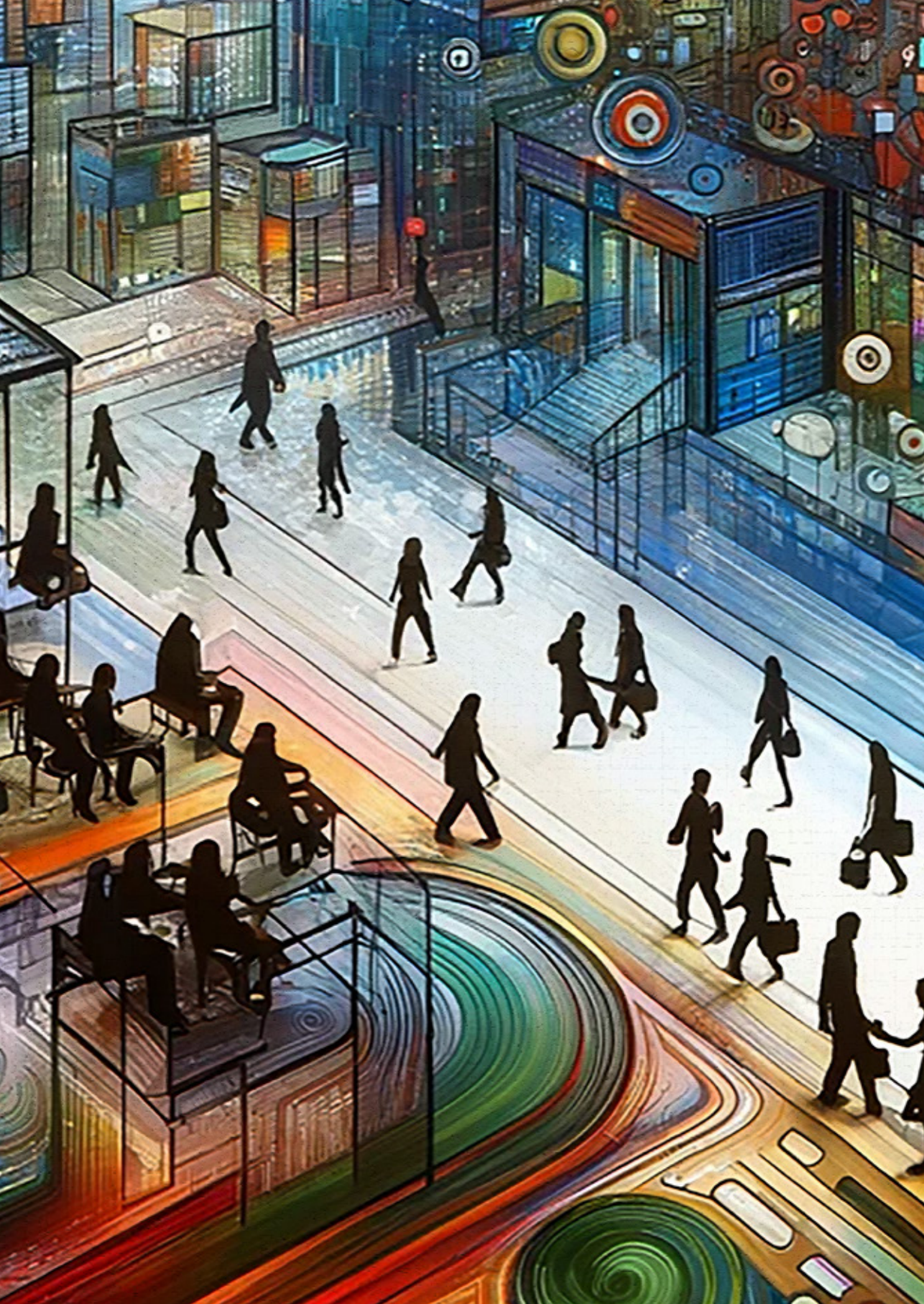
7. Mijn kernboodschap	83
Praktisch intermezzo dimensie VII	
<i>Ontwikkelen en voorleven van lerend leiderschap</i>	85
Literatuur	89
Bijlage De zeven dimensies en onderliggende elementen van de school als lerende organisatie	99
Dankwoord	103
Over de lector	107
Eerdere uitgaven	110

Woord vooraf

De eerste stap naar een lerende organisatie zit in het veranderen van leiderschapsrollen. Leiders moeten hun medewerkers een veilige ruimte bieden waarin zij nieuw gedrag kunnen aannemen en de status quo durven uit te dagen. De ideale situatie is er een waarin leiders het leren zelf modelleren. (Watkins & O'Neil, 2013)

Het onderzoek van Watkins en O'Neil naar lerende organisaties toont aan dat leiderschap een cruciale voorwaarde is voor het kunnen ontwikkelen van een 'gewone' organisatie naar een lerende organisatie. Dit geldt voor organisaties in alle soorten en maten, in alle sectoren. In alle bestudeerde organisaties was er iemand met een visie, overtuigd van het feit dat leren een verschil kan maken. Een *sidekick* – iemand met verstand van veranderingsprocessen – hielp vervolgens om die visie tot leven te brengen, door mensen en systemen in een veilige omgeving in beweging te krijgen. Deze organisaties hadden niet per se een duidelijke diagnose van de stand van zaken of een routekaart van waar ze naartoe zouden gaan. De route werd onderweg bepaald. Leiders bleken in staat om toe te geven als ze iets verkeerd gezien hadden en om veranderingsspanningen bij te sturen. Dit deden ze in overleg met hun medewerkers. Ze luisterden, ze praatten en ze hielden vol. Ze zagen een toekomst voor zich die ze amper konden beschrijven. Ze werkten echter creatief en in gezamenlijkheid om die toekomst uit het 'stugge marmer' van de organisatie te halen. Bovenal beseften de leiders dat het worden van een lerende organisatie zit in hoe zij omgaan met hun mensen (Watkins & O'Neil, 2013).

In deze openbare les gaat het over de lerende organisatie als bestemming en de routes en het reisgezelschap om die bestemming mee te bereiken. Niet in een willekeurige sector, maar in het onderwijs: op scholen en met lerende leiders.



Inleiding

1.1 Opdrachten van en aan het onderwijs

Het onderwijs kent veel verschillende opdrachten. De afgelopen jaren zijn er signalen dat het Nederlandse funderend onderwijs te weinig ambitieus en onvoldoende sturend inzet op kwaliteitsontwikkeling (IBO Sturing op kwaliteit van onderwijs, 2022; Onderwijsraad, 2021). Dit is een belangrijke maatschappelijke constatering, want onderwijs is niet alleen een belangrijke determinant van de verdien capaciteit van individuen, het is ook essentieel voor brede welvaart. Het begrip brede welvaart geeft uitdrukking aan het idee dat een 'rijk' en duurzaam leven niet uitsluitend gebaseerd is op financieel-economische, maar ook op sociaal-culturele en ruimtelijk-ecologische aspecten. Brede welvaart omvat daarmee de fundamenteën voor een welvarende, inclusieve en duurzame samenleving (Hardus et al., 2022). Dit maakt dat maatschappelijke discussies over de kwaliteit van onderwijs en kwaliteitsontwikkeling zeer relevant, zo niet noodzakelijk zijn.

Het doel van onderwijs zou volgens Biesta altijd in het verlengde moeten liggen van de functies kwalificatie, socialisatie of subjectwording of een mix daarvan (Biesta, 2012). De tijd en aandacht die aan elk van de doelen gegeven wordt, hangt samen met de visie van de betreffende persoon of organisatie op de opdracht van onderwijs. Zo zetten sommige scholen bijvoorbeeld sterk in op de kwalificerende functie van onderwijs, waar andere scholen verhoudingsgewijs veel aandacht aan subjectwording besteden. Ook de samenleving heeft zo haar visie op de taken van het onderwijs. Veranderingen in maatschappelijke verwachtingen leiden tot veranderingen in de opdrachten aan het onderwijs. Deze veranderingen worden niet zelden ingeleid door een geconstateerd tekort op een bepaald terrein. Denk hierbij aan de hernieuwde beleidsaandacht voor basisvaardigheden, ingegeven door de constatering dat deze afnemen bij leerlingen in zowel primair als voortgezet onderwijs (VO-raad, 2023). Of de 'pendulaire' aandacht voor taal en rekenen. Nu het PISA¹-onderzoek onlangs wederom dalende leeropbrengsten op het gebied van wiskunde, leesvaardigheid en natuurwetenschappen heeft getoond, zal de maatschappelijke aandacht – en hiermee de beleidsaandacht – voor de kwalificatiefunctie weer toenemen.

1 PISA staat voor Programme for International Student Assessment en is een grootschalig internationaal vergelijkend trendonderzoek naar de wijze waarop 15-jarige leerlingen worden voorbereid op het functioneren als mondige burger in de huidige kennismaatschappij. In PISA worden leerlingen getoetst op de mate waarin zij hun vaardigheden in wiskunde, lezen en natuurwetenschappen kunnen toepassen in dagelijkse situaties. Daarnaast wordt met vragenlijsten bij de leerlingen en hun schoolleiders informatie verzameld over de context waarbinnen leerlingen deze vaardigheden aangeboden krijgen, alsmede over hun gezinsachtergrond, hun gebruik van digitale middelen en hun welbevinden (Meelissen et al., 2023, p. 7).

Echter, met de COVID-19-pandemie is ook de relevantie van socialisatie en subject-wording weer nadrukkelijker zichtbaar geworden. Schoolsluiting en thuisleren hebben niet alleen geleid tot lagere leeropbrengsten van leerlingen (Meelissen et al., 2023), ook het welbevinden en de mentale gezondheid van leerlingen zijn verslechterd (Boer et al., 2021). Sinds de uitbraak van COVID-19 investeren veel scholen dan ook in interventies die het welbevinden van leerlingen beogen te verbeteren (VO-raad, 2023). Ook burgerschap, kansengelijkheid, diversiteit, inclusie, passend onderwijs en veiligheid zijn voorbeelden van thema's die de afgelopen jaren vanuit een maatschappelijke behoefte hoger op de onderwijsagenda zijn geplaatst.

Naast discussies over de functies van onderwijs, spelen in het hele funderend onderwijs prangende vraagstukken zoals het leraren- en schoolleiderstekort, de kwalificaties van leraren en schoolleiders, de kwaliteit van hun opleidingen, de kansen en bedreigingen van technologie en de gebrekkige kennisinfrastructuur (Galan Groep, 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2023; Onderwijsraad, 2018; Saab, 2022; Van Tartwijk, 2022). Deze vraagstukken spelen ook in het hoger beroepsonderwijs (Commissie Positionering Hoger Beroepsonderwijs, 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2023; Klatter et al., 2019). Hier bovenop komen dan nog de zogenaamde *wicked problems*² zoals klimaatverandering, energiecrisis, vergrijzing, migratie en geopolitieke spanningen. Deze 'taaiere problemen' manifesteren zich op mondiaal niveau, maar omdat de effecten ervan voelbaar zijn voor leerlingen en medewerkers, dringen ze door tot in de vezels van scholen (Prins et al., 2024).

Het moge duidelijk zijn dat de maatschappelijke opdracht die het onderwijs heeft, steeds complexer wordt. De wereld transformeert, de samenleving is in transitie en het onderwijs moet sneller dan ooit leren omgaan met veranderende omstandigheden en toenemende druk (Desjardins, 2015; Rotmans, 2014). Hierdoor moeten onderwijsprofessionals zich op de eigen onderwijsinstelling, vanuit een collectieve verantwoordelijkheid en inspanning (Hargreaves & O'Connor, 2019), verhouden tot een snel veranderende en steeds complexere context. Zo worden docenten bijvoorbeeld geacht hun leerlingen voor te bereiden op leven en werken in een snel veranderende samenleving en een arbeidsmarkt waarvan de contouren diffuus zijn. Veel scholen besteden daarom in toenemende mate aandacht aan non-cognitieve vaardigheden naast cognitieve vaardigheden. Zoals ook Kools stelt, zijn cognitieve vaardigheden zoals geletterdheid en probleemoplossend vermogen nog steeds van cruciaal belang. Docenten moeten leerlingen echter ook ondersteunen bij het ontwikkelen van sterke sociale en emotionele basisvaardigheden die nodig zijn om te gedijen op een zeer

2 *Wicked problems* hebben de 'vervelende' eigenschap dat ze niet definitief kunnen worden gedefinieerd; ze blijven veranderen terwijl we ze bestuderen. De keuze voor een passende reactie of oplossing is nooit eenduidig. Er is weinig of geen ruimte voor *trial and error*; elk probleem is in essentie uniek. Elk probleem is bovendien verweven met andere problemen en kan een symptoom zijn van een grotere, complexere uitdaging. Er is weinig ruimte voor fouten bij het interpreteren van *wicked problems* en bij het kiezen van strategieën om ze aan te pakken, omdat elke keuze op zichzelf nieuwe problemen creëert (Rittel & Webber, 1973 in Ramaley, 2014).

dynamische arbeidsmarkt en in een snel veranderende wereld. Vandaag de dag gaat onderwijs veel meer over het aanleren van creatieve en kritische denkwijzen voor probleemoplossing en besluitvorming, waarbij leerlingen invloed hebben op wat ze leren. Bij het vormgeven van hun leerproces wordt er rekening gehouden met hun interesses, motivatie en welzijn (Kools et al., 2020).

In Nederland moeten onderwijsprofessionals dit echter doen in een onderwijssysteem dat, volgens de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, onvoldoende aansluit bij de steeds hogere eisen die de samenleving stelt (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2013). Gelukkig biedt het Nederlandse onderwijssysteem in internationaal perspectief zeer veel beleidsautonomie aan scholen en schoolbesturen (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018). Dit betekent dat scholen en besturen op veel beleidsterreinen zelf keuzes kunnen maken over het wat en hoe, en dus in grote mate de eigen onderwijskundige opdracht kunnen vormgeven (Neeleman, 2019a). Maar *noblesse oblige*. Hoe zorg je er als onderwijsinstelling voor dat je wendbaar bent om flexibel in te spelen op veranderende maatschappelijke vraagstukken, maar ook trouw aan de opdracht om de eigen onderwijskundige visie te realiseren? Hoe speel je in op veranderende leerlingkenmerken en -behoeften, maar zorg je er tegelijkertijd voor dat je je collega's niet overvraagt? En hoe garandeer je hierbij dat je onderwijs kwalitatief op peil blijft of, liever nog natuurlijk, verbetert? Dit zijn dilemma's waar veel onderwijsprofessionals mee worstelen. Reynolds en Neeleman (2021) zeggen hier het volgende over: omdat complexe sociale systemen de neiging hebben om op een niet-lineaire, evoluerende manier overbelasting en fragmentatie te veroorzaken, worden scholen voortdurend gebombardeerd met overweldigende en onsamenhangende innovaties. In die zin zijn de meest effectieve scholen niet de scholen die de meeste innovaties op zich nemen, maar scholen die selectief innoveren, in lijn met hun eigen strategisch beleid.

1.2 Scholen als lerende organisaties

Mogelijk kan de organisatiefilosofie van de school als lerende organisatie³ onderwijsprofessionals een helpende hand bieden bij het beter en gemakkelijker omgaan met steeds veranderende maatschappelijke opdrachten en contexten. Een lerende organisatie wordt namelijk door een groeiend aantal onderwijsprofessionals, beleidsmakers en academici gezien als de ideaaltypische organisatievorm voor het omgaan met een veranderende externe omgeving en voor het faciliteren van verandering en innovatie (Kools, 2020; Silins et al., 2002; Watkins & Marsick, 1999). Er ligt zelfs onderzoek dat suggereert dat het noodzakelijk is dat een school zich transformeert tot een lerende organisatie om met een snel veranderende externe omgeving om te kunnen gaan (Kools, 2020). Dit bleek ook weer tijdens de COVID-19-pandemie: 'Grote verschillen

3 De school als lerende organisatie is een school die het vermogen heeft zich routinematig te veranderen en aan te passen aan nieuwe omgevingen en omstandigheden, doordat haar leden, individueel en samen, leren om hun visie te realiseren (Kools, 2020). Dit begrip wordt gedefinieerd in paragraaf 2.2.

werden zichtbaar tussen scholen in de mate waarin er werd geleerd en flexibel kon worden ingesprongen op de nieuwe, complexe vraagstukken waar scholen voor stonden. Scholen die (meer) een lerende organisatie zijn, bleken duidelijk in het voordeel' (Ros, 2022, p. 4). Onderwijsinstellingen die werken volgens de principes van de lerende organisatie blijken bovendien hun medewerkers- en leerlingeffectiviteit te verhogen (Erdem et al., 2014; Klassen & Chiu, 2010; Kools, 2020; Razali et al., 2013). Deze effecten zijn inmiddels aangetoond in meerdere onderwijssectoren, waaronder in het funderend en in het hoger onderwijs.

De ambitie van onderwijsinstellingen om te werken als lerende organisaties is dus niet alleen begrijpelijk in het licht van leerlingeffectiviteit. In een context van stijgende personeelstekorten is het voor elke onderwijsorganisatie een uitdaging om niet alleen goed onderwijs te bieden, maar ook een aantrekkelijk werkgever te zijn. Dit houdt in: een werkgever die zittend personeel ontwikkelingsmogelijkheden biedt en nieuw personeel aantrekt en stimuleert om zich te ontwikkelen in relatie tot de onderwijskundige visie en doelstellingen van de organisatie. En dat is precies wat een lerende school nastreeft.

1.3 Rotterdamse lerende samenwerking

Ook bij de Vereniging voor Christelijk Voortgezet Onderwijs te Rotterdam e.o., kortweg CVO, groeide vanaf 2020 de ambitie om zich duurzaam en integraal te ontwikkelen als lerende organisatie, zowel op het niveau van haar 37 scholen voor voortgezet (speciaal) onderwijs als op bovenschools niveau. In schooljaar 2021-2022 is CVO daarom gestart met een organisatiebreed verander- en ontwikkeltraject volgens de *theory of change*.⁴ Bij de start van dit traject liep CVO aan tegen een gebrek aan praktische handelingskennis op nagenoeg alle onderdelen van een school als lerende organisatie (zie hoofdstuk 2). En dat bleek geen toeval; een groot deel van deze vraagstukken is niet veel later opgenomen in de themabeschrijving *De school als lerende organisatie* (Ros, 2022) als onderdeel van de *Kennisagenda voor het onderwijs* van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2022), die voor alle onderwijssectoren geldt. Dit geeft aan dat de kennislacune breder ervaren wordt dan alleen bij CVO en in het voortgezet onderwijs. Zoals in deze themabeschrijving opgemerkt wordt, blijkt er in de onderwijspraktijk primair behoefte aan meer handelingskennis over de rol van leiderschap – van zowel formeel leidinggevendenden als teacher leaders – in het realiseren van een duurzaam en integraal lerende onderwijsorganisatie. En het is begrijpelijk dat zij die behoefte hebben. Uit onderzoek blijkt namelijk dat leiderschap essentieel is voor de realisatie van een lerende onderwijsorganisatie (Kools, 2020; Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2016).

4 In deze de verandermethodiek van de *theory of change* wordt gestart met het in gezamenlijkheid bepalen van het langetermijndoel en worden van daaruit terugwerkend alle voorwaarden (deelopbrengsten) en causale verbanden geïdentificeerd die voorwaardelijk zijn om het doel te kunnen bereiken. Deze inventarisatie dient vervolgens als basis voor het bepalen van welke activiteiten of interventies zullen leiden tot het realiseren van de deelopbrengsten die voorwaardelijk zijn om het langetermijndoel te kunnen verwezenlijken.

Ook Hogeschool Rotterdam hecht belang aan uitbreiding van de onderzoeksexpertise op dit gebied, ten behoeve van zowel de lerarenopleidingen, het onderzoeksprogramma van Kenniscentrum Talentontwikkeling (KCTO) als de onderwijskwaliteit en het studiesucces hogeschoolbreed. Na een serie verkennende gesprekken in 2021-2022 werden dan ook de contouren zichtbaar van een betekenisvolle en elkaar versterkende samenwerking tussen CVO en Hogeschool Rotterdam – in het bijzonder KCTO en het Instituut voor Lerarenopleidingen – met kennisontwikkeling in en praktijkverbetering van het onderwijs als gemeenschappelijke doelen. In maart 2023 is het lectoraat Onderwijskundig leiderschap in lerende onderwijsorganisaties gestart. Met de initiatie van dit lectoraat toonden de twee organisaties de ambitie om een kennisimpuls te geven aan het onderwijskundig leiderschap in lerende onderwijsorganisaties, als modaliteit voor effectieve onderwijsontwikkeling op middelbare scholen in een grootstedelijke context.

Het starten van een gezamenlijk lectoraat op dit thema past binnen de strategische ambities van de beide instellingen om het onderwijskundig leiderschap en de lerende cultuur te versterken. Een cultuur waarin medewerkers kunnen leren, onderzoeken en innoveren op het gebied van pedagogiek en didactiek. In het recent geformuleerde strategische beleid van de beide instellingen speelt het concept van de lerende organisatie, zoals in dit lectoraat gedefinieerd, een centrale rol. De teksten in de volgende kaders illustreren dit.

CVO als lerende organisatie

In het CVO-koersplan voor 2024-2028 getiteld *Onderwijs voor het leven* is de lerende organisatie een van de vijf programmalijnen. Hier worden onder meer de volgende woorden aan gegeven:

Wij geven niet alleen les, maar zijn zelf ook een lerende organisatie. De professionele ontwikkeling van onze medewerkers en hun welzijn staat [sic] centraal. Leraren, ondersteunend personeel en stafmedewerkers zijn allemaal professionals die nieuwsgierig zijn en elke dag willen leren. We bevorderen steeds de samenhang tussen kennisvergaring, innovatie en professionalisering. Door onze krachten slim te bundelen, halen wij meerwaarde uit gezamenlijke initiatieven op scholen en binnen teams. Wij werken samen, binnen alle geledingen van onze vereniging. Dit maakt dat wij vol vertrouwen kunnen staan voor ons onderwijs. Individueel en als groep tonen wij eigenaarschap en leiderschap. We verantwoorden onze beslissingen en acties zowel intern als extern eenduidig en transparant. Gezamenlijke vraagstukken pakken wij met belanghebbenden binnen en buiten CVO gezamenlijk op. Wij waarderen verschillen: dit maakt onderdeel uit van onze professionele cultuur. Daarbij zijn autonomie en professionaliteit met elkaar in balans (Vereniging voor Christelijk Voortgezet Onderwijs te Rotterdam en omgeving, 2024, p. 11).

Hogeschool Rotterdam als lerende organisatie

De visie en ambities die Hogeschool Rotterdam (2023) formuleert in haar strategische agenda *Talent voor transitie* raken zeer nauw aan de uitgangspunten van een lerende onderwijsorganisaties. Enkele voorbeelden van de ambities in de strategische agenda zijn:

- We leiden studenten op die hun plek in de samenleving vinden en de samenleving vooruit helpen. We dragen bij aan grote maatschappelijke veranderingen door die mede vorm te geven (p. 5).
- Met een nieuw onderwijsmodel leiden we meer mensen op voor tekortberoepen en banen die een belangrijke rol spelen in een snel veranderende wereld met grote maatschappelijke vraagstukken. Hiervoor maken we het onderwijs flexibeler (p. 7).
- In dat kader maken we ons hard voor een 'lerende stad', omdat transities alleen dan worden gerealiseerd als het leren overal plaats vindt. De ontwikkeling van talent is een kerntaak van de hogeschool (p. 15).

In de uit deze agenda volgende Uitvoeringsagenda 2024 (Hogeschool Rotterdam, 2024) staat de lerende organisatie expliciet benoemd als onderliggend organisatiemodel voor het bereiken van de geformuleerde visie en ambities.

1.4 Doelstelling van het lectoraat

Het ontwikkelen van scholen naar lerende organisaties vraagt om aanvullende kwaliteiten bij zowel docenten (zoals kennis van onderzoek, organisatie- en innovatieprocessen en het coachen van collega's) als leidinggevendenden (zoals het creëren van de voorwaarden voor gespreid leiderschap). In een lerende school⁵ werkt iedereen aan een hoge onderwijskwaliteit, zorgen alle medewerkers dagelijks voor de continue verbetering van onderwijskundige resultaten, worden talenten herkend en krijgen talenten de ruimte. Het vraagt om een heldere onderwijskundige visie en om leiderschap om deze visie ook daadwerkelijk en kennisgedreven uit te voeren. Onderzoek toont aan dat duurzame onderwijsontwikkeling uitsluitend kans van slagen heeft wanneer de schoolleiding overtuigd is van de relevantie ervan en bereid is er veel aandacht aan te besteden (Van den Boom-Muilenburg et al., 2021).

Het lectoraat Onderwijskundig leiderschap in lerende onderwijsorganisaties wil inzicht verkrijgen in de facetten van en mechanismen achter onderwijskundig leiderschap⁶, die stimulerend dan wel voorwaardelijk zijn in de ontwikkeling van scholen naar lerende

5 Scholen die werken volgens de uitgangspunten van een lerende organisatie worden 'scholen als lerende organisaties' genoemd of kortweg 'lerende scholen'.

6 Het begrip onderwijskundig leiderschap wordt geduid in paragraaf 2.3.

organisaties. Afzonderlijke dimensies van de lerende organisatie zijn op veel scholen al zichtbaar, maar de integraliteit van de dimensies, de te evalueren doelen en de manier waarop hier leiding aan wordt gegeven, behoeft aanvullende empirische inzichten, zowel beschrijvend als verklarend. Deze inzichten moeten vervolgens vertaald worden naar praktische handelingskennis met als doel het verbeteren van de leeropbrengsten van leerlingen en daarmee de kwaliteit van het onderwijs.

De overkoepelende doelstelling van het lectoraat is dan ook het verkrijgen van meer inzicht in hoe onderwijskundig leiderschap kan bijdragen aan de realisatie van integraal, duurzaam en kennisgedreven lerende onderwijsorganisaties. Leiderschap omvat in dit lectoraat het totaal aan 'leidingnemende' actoren in de organisatie: van teacher leaders tot eindverantwoordelijke hiërarchisch leidinggevendenden.

Met behulp van praktijkgericht onderzoek naar de werkzame principes van onderwijskundig leiderschap beoogt dit lectoraat handelingskennis⁷ op te doen die handvatten geeft voor de realisatie van een lerende onderwijsinstelling, met verbetering van de onderwijskwaliteit als uiteindelijk doel. En dan met name onderwijsverbetering ten behoeve van talentontwikkeling bij jonge mensen. Daarbij ligt bijzondere nadruk op de groep die aan het kortste eind trekt qua kansen (Elffers, 2023). Goed onderwijs heeft namelijk een groter positief effect bij kwetsbare groepen, omdat deze groepen over minder compenserend kapitaal beschikken (Major & Briant, 2023; Van der Pluijm, 2024). Ook houdt verbetering van de onderwijskwaliteit verband met het vertrouwen dat de samenleving kan stellen in effectieve en waardegedreven professionaliteit op het gebied van zowel talentontwikkeling in het algemeen als kansengelijkheid⁸ in het bijzonder (Hargreaves & Fullan, 2012; Kenniscentrum Talentontwikkeling, 2020; Schenke, 2023).

1.5 Onderzoekscontext

Hoewel het lectoraat zijn oorsprong vindt in het Rotterdamse, strekt de relevantie van het lectoraatsthema aanzienlijk verder. Dit blijkt onder meer uit het gegeven dat de lerende organisatie als kernthema is opgenomen in de beide recente kennisagenda's van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (De Bruin et al., 2023; Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2022), die alle onderwijssectoren beslaan. Ook het feit dat de school als lerende organisatie al jarenlang onderwerp van internationaal onderzoek is van de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) duidt hierop. Hypotheses die in dit lectoraat vanwege de betrokkenheid en nabijheid van collega's mogelijk eerst getoetst worden in de (Groot) Rotterdamse context, zullen in tweede instantie breder getoetst worden.

7 Handelingskennis omvat in het lectoraat ook beleidskennis.

8 Onder kansengelijkheid verstaan wij in het lectoraat dat kinderen ongeacht hun afkomst bij gelijke potentie ook gelijke kansen hebben op een succesvolle onderwijsloopbaan.

Dit lectoraat heeft als doel om onderwijsprofessionals te voorzien van praktische handelingskennis op het gebied van onderwijskundig leiderschap in lerende onderwijsorganisaties. Allereerst ten behoeve van het Nederlandse voortgezet onderwijs; waar mogelijk vindt een vertaling van deze kennis plaats ten behoeve van het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam of ten behoeve van Hogeschool Rotterdam in de breedte. Mogelijk blijkt de voorziene handelingskennis ook toepasbaar in andere onderwijssectoren en/of buitenlandse onderwijssystemen. Dat zou een ontzettend mooi neveneffect zijn, maar is bij het schrijven van deze openbare les geen primaire doelstelling van dit lectoraat.

1.6 Leeswijzer

In hoofdstuk 2, het theoretisch kader, worden de kernbegrippen van het lectoraat gepresenteerd. Dit zijn: de lerende organisatie, de school als lerende organisatie, lerend leiderschap (inclusief gespreid leiderschap en teacher leadership) en leren, lerende cultuur en organisatieleren. Hoofdstuk 3 beschrijft de centrale vraagstelling van het lectoraat. Hoofdstuk 4 schetst de wijze waarop het lectoraat invulling wil geven aan zijn opdracht: kennisgedreven, samenwerkend en praktijkgericht. In hoofdstuk 5 wordt de kenniskring van het lectoraat geïntroduceerd: wie zijn zij en wat doen zij? Hoofdstuk 6 beschrijft het onderzoeksprogramma van het lectoraat en de wijze waarop dit in co-creatie met de onderwijspraktijk wordt aangescherpt en geprioriteerd.

Tussen de inhoudelijke hoofdstukken zijn zeven zogenaamde 'praktische intermezzo's' opgenomen. Dit zijn interviews met onderwijsprofessionals⁹ – van teacher leaders tot eindverantwoordelijke schoolleiders – over een van de zeven dimensies van de school als lerende organisatie¹⁰, te weten:

- I. Ontwikkelen en delen van een visie die is gericht op het leren van alle leerlingen
- II. Stimuleren en faciliteren van voortdurende leermogelijkheden voor alle medewerkers
- III. Bevorderen van teamleren en samenwerking tussen alle medewerkers
- IV. Opzetten van een cultuur van onderzoek, innovatie en experiment
- V. Systemen inbedden voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en leren
- VI. Leren met en van de externe omgeving
- VII. Ontwikkelen en voorleven van lerend leiderschap

⁹ De interviews zijn tussen eind december 2023 en medio januari 2024 afgenomen en uitgewerkt door Communicatieadviesbureau Anja de Zeeuw. De lijst met gespreksonderwerpen is door mij als lector aangedragen. Voorafgaand aan de interviews hebben de geïnterviewden een bericht ontvangen met daarin het doel van het interview, de gespreksthema's, de reden waarom zij voor het interview zijn benaderd en nadere informatie over de zeven dimensies van de school als lerende organisatie. Alle conceptuitwerkingen zijn ter verificatie en akkoord voorgelegd aan de geïnterviewden alvorens ze zijn opgenomen in deze publicatie.

¹⁰ Het in dit lectoraat gevolgde model van de school als lerende organisatie wordt nader toegelicht in paragraaf 2.2. Dit model is opgebouwd uit zeven 'actiegerichte dimensies'. De in de praktische intermezzo's gebruikte dimensietitels wijken licht af van de oorspronkelijke (uit het Engels vertaalde) titels. Dit is het resultaat van het in paragraaf 6.3 toegelichte ontwikkel- en validatieproces van de Nederlandstalige versie.

De geïnterviewden reflecteren op hun lerende werkpraktijken in relatie tot een van de zeven dimensies. Deze verhalen geven een inkijkje in de praktische invulling van de (theoretische) dimensies op scholen. De geïnterviewden¹¹ werken allen op scholen die zich actief en bewust inzetten voor ontwikkeling op een of meerdere dimensies van de school als lerende organisatie. Om de lezer naast een praktisch inkijkje ook een beeld te geven van de theoretische operationalisatie van het gevolgde school-als-lerende-organisatiemodel, start elk intermezzo met een kader met daarin de theoretische bouwstenen van de betreffende dimensie. Aan het eind van elk interview verbind ik theorie en praktijk met elkaar.

Deze openbare les is bedoeld om de geïnteresseerde lezer mee te nemen in de achtergrond, doelstellingen en onderzoeksplannen van het lectoraat. Om het voor een brede doelgroep praktisch leesbaar te houden, schrijf ik geen louter wetenschappelijke verhandeling. In plaats daarvan kies ik ervoor om – naast de praktische intermezzo's – leestips te geven voor degenen die graag meer over willen weten over de betreffende theoretische onderdelen.

Vanwege de primaire onderzoekscontext van het voortgezet onderwijs wordt in deze openbare les veelal gesproken over scholen, docenten en leerlingen. Voor een bredere interpretatie van theorie en doelstellingen zouden hier in veel gevallen ook de termen onderwijsinstellingen, leraren(opleiders) en studenten gelezen kunnen worden.

Tot slot, in de gevallen waar door middel van hij/hem/zijn verwezen wordt naar niet-gepersonaliseerde functionarissen, kan evengoed zij/haar of hen/die gelezen worden.

¹¹ Alle geïnterviewden werken op scholen die behoren tot CVO. De selectie is gemaakt op basis van logistieke nabijheid en bekendheid met de thematiek. Alle geïnterviewden maken deel uit van het professionele netwerk van de lector en de kenniskring. Het beeld dat ontstaat is daarmee niet representatief voor het gehele Nederlandse voortgezet onderwijs. In de exemplarische ervaringsverhalen zijn echter legio andere onderwijsprofessionals, teams en scholen te herkennen.

Dimensie I van de school als lerende organisatie

Ontwikkelen en delen van een visie die is gericht op het leren van alle leerlingen

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

Bron: Kools (2020)

Praktisch intermezzo dimensie I

Ontwikkelen en delen van een visie die is gericht op het leren van alle leerlingen

Jos Meester, afdelingshoofd onderbouw van Melanchthon Kralingen: 'We willen het eigenaarschap van het leren, het leerproces, op de plek hebben waar die hoort: bij leerlingen en docenten. Onze collega's leren namelijk óók, nog steeds en van elkaar. Daarvoor hebben we een laagdrempelig buddysysteem. Dat houdt in dat elke docent aan een collega gekoppeld is om elkaars lessen te bekijken en daar feedback op te geven. We koppelen docenten aan elkaar op basis van hun leervraag. Drie keer per jaar houden we een buddy-intervisiebijeenkomst waarin we met elkaar oogsten. Dan gaan we na wat we gezien hebben in de lessen. Dat wordt bijgehouden in een observatielijst, de Digitale Observatie Tool (DOT).¹² Daarin kunnen we ook als management zien waar teambreed ontwikkelpunten liggen. Vervolgens focussen we daar onze scholing op, bijvoorbeeld op differentiëren in de les.

Onze leerlingen willen we zelf verantwoordelijk maken voor het leerproces door middel van startgesprekken, middenjaarsgesprekken en eindejaarsgesprekken. De leerlingen leiden deze gesprekken in het bijzijn van hun mentor en ouder(s). De missie van onze school is: elke leerling verlaat de school gediplomeerd en is een maatschappijcompetente burger. We willen de leerlingen meer meegeven dan een papiertje. Vanaf klas 1 is burgerschap dan ook verweven in ons onderwijsaanbod.'

Pim Herweijer, afdelingshoofd bovenbouw van Melanchthon Kralingen: 'Om onze belangrijke missie uit te voeren, zetten we in op het uitgangspunt: van relatie naar prestatie. We zijn ons goed bewust van de doelgroep die we bedienen. Het principe rust, reinheid en regelmaat leeft hier sterk, in alle lagen van de school. Voor een goed pedagogisch klimaat moeten leerlingen het gevoel hebben dat ze ertoe doen, dat ze erbij horen en dat ze duidelijke kaders krijgen. Als je dat klimaat en die duidelijkheid voor leerlingen wilt, moet je dat in de hele organisatie doortrekken, geloven wij.'

Medewerkers denken in zeven thematische werkgroepen (het nieuwe schoolplan, duurzaamheid, de basisvaardigheden taal en rekenen, profilering, identiteit, burgerschap en kwaliteit) mee over de schoolvisie. Naast medewerkers zijn leerlingen en ouders betrokken bij de visieontwikkeling en het delen ervan via de deelmedezeggenschapsraad (DMR) op school. Ook is er een aparte leerlingenraad onder de naam Hart van Kralingen. Daarin spreken klassenvertegenwoordigers over de visie en

¹² Het doel van de DOT is om de kwaliteit van lessen te meten. Dit gebeurt aan de hand van lesobservaties en zelfevaluaties door docenten en door evaluaties van leerlingen. De vragenlijst is gebaseerd op het waarderingskader van de Inspectie van het Onderwijs (eLoo, 2024). Toevoeging van de auteur.

beleidskeuzes van de school. Voorbeelden daarvan zijn het toetsbeleid en de invoering van het praktijkgericht programma (pgp) in de nieuwe leerweg. Ook kunnen ze onderwerpen inbrengen waarover de school volgens hen moet nadenken. Met externe partijen als buurtwerk en adviesbureaus toetst de school regelmatig de voorgenomen uitwerkingen van de schoolvisie.

Pim Herweijer licht toe hoe de school leerlingen voorbereidt op het meedoen in een veranderende maatschappij: 'We proberen de leerlingen wendbaar te maken door ze een lerende houding bij te brengen, ondermeer via projecten binnen loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB). We leren ze om te netwerken én de noodzaak daarvan.' Jos Meester vult aan dat de school daarvoor geïnvesteerd heeft in het vak leefstijl, dat leerlingen helpt om vrienden te maken en grenzen te bewaken. Het programma Kracht in Controle¹³ was eerst onderdeel van het mentoruur en de leefstijlles, maar heeft inmiddels een eigen uur op het lesrooster. Hierdoor heeft het meer effect.

Over het leiding geven aan het leren in de school zegt Pim Herweijer: 'Hiervoor geldt dat wijzelf een voorbeeld zijn. Als schoolleiding leren wij net zo goed; we stellen ons kwetsbaar op. Ieder lid van ons managementteam geeft zelf ook enkele uren les en daarvoor werken we net als de collega's met een buddy. Verder gaat het in de gesprekkencyclus regelmatig over de ontwikkeling bij collega's. Bovendien proberen we collega's die uit eigen beweging willen leren aan te moedigen en te faciliteren. Natuurlijk hebben we daarnaast een professionaliseringsagenda voor het hele team: we polsen waar behoefte aan is en organiseren daar cursussen en trainingen voor.'

Jos Meester geeft intern een vaste training voor nieuwe collega's over het leren interpreteren van testgegevens. Jos: 'We hebben best veel data over onze leerlingen, bijvoorbeeld over leerachterstanden, IQ, eindtoetsscores voor taal en rekenen, en de SAQI-uitslagen¹⁴. Ik leer de collega's dan bijvoorbeeld wat 0,25 achterstand op begrijpend lezen inhoudt, namelijk: anderhalf jaar achterstand, dus het niveau van halverwege groep 7 in plaats van eind groep 8. Elke twee jaar herhaal ik deze training voor alle collega's. Naast het inzicht in getallen levert dit de stimulans op om de lesstof voor sommige leerlingen anders aan te bieden, bijvoorbeeld in kleinere stappen of leerlingen iets laten (na)dóen in plaats van nog een keer uitleggen.'

Jos herinnert zich tot slot een waardevolle tip van een onderwijsinspecteur: heb aandacht voor de stille leerling. Jos: 'Een van de onderdelen in ons buddysysteem is dat we elkaar hierop scherp houden: hoe zorg je ervoor dat je juist de kinderen die nooit op de voorgrond treden, bij je les betreft? Dat hebben we in ons proces meegenomen in de afgelopen jaren.'

13 Kracht in Controle (KIC) is een schoolbreed lesprogramma dat het sociaal welbevinden binnen een school vergroot (<https://vo-content.nl/leermateriaal/kracht-in-contrôle>). Toevoeging van de auteur.

14 De School Attitude Questionnaire Internet (SAQI) is een vragenlijst die informatie geeft over hoe een leerling de school en het schoolleven ervaart (www.saqi.nl). Toevoeging van de auteur.

Lerend Melanchthon Kralingen

In het interview toont Melanchthon Kralingen een gedeelde en inclusieve visie op het leren van alle leerlingen. De beoogde leerresultaten zijn breder dan cognitieve opbrengsten alleen. De school is actief bezig met het voorbereiden van haar leerlingen op een veranderende maatschappij. Docenten bezoeken elkaars lessen en geven elkaar feedback om elkaar scherp te houden, onder meer om de leeropbrengsten van leerlingen te verbeteren. Zowel medewerkers, leerlingen als ouders worden betrokken bij visieontwikkeling. De schoolleiding van Melanchthon Kralingen toont leiderschap in leren en, hiermee, lerend leiderschap.

Melanchthon Kralingen is een vmbo-school in de binnenstad van Rotterdam. Leerlingen volgen er de theoretische, kaderberoepsgerichte of basisberoepsgerichte leerweg met de opleidingen Economie & ondernemen, Zorg & welzijn en Dienstverlening & producten. De school telt 415 leerlingen en 61 medewerkers. In 2020 en 2023 kreeg Melanchthon Kralingen het predicaat Excellente School.

Meer informatie: www.melanchthon.nl/kralingen



Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de kernbegrippen gepresenteerd die als theoretische basis dienen voor het lectoraat. Dit zijn achtereenvolgens: de lerende organisatie, de school als lerende organisatie, lerend leiderschap (inclusief gespreid leiderschap en teacher leadership) en leren, lerende cultuur en organisatieleren. Rond elk van deze begrippen bestaat een, soms ongekende, veelheid aan definities en interpretaties. Omwille van de leesbaarheid van deze publicatie kies ik ervoor om de theoretische behandeling van de kernbegrippen beperkt te houden. Per begrip wordt, in een beknopte exegese, duidelijk gemaakt welke interpretatie in dit lectoraat als vertrekpunt dient. Omdat een uitgebreidere theoretische beschouwing van de kernbegrippen voor andere doeleinden wel uitermate interessant kan zijn, geef ik in dit hoofdstuk verschillende suggesties voor publicaties om zelf verder te lezen.

2.1 De lerende organisatie

Onderzoek naar lerende organisaties kent een lange traditie. Als startpunt voor onderzoek naar lerende organisaties wordt vaak het destijds baanbrekende boek *Organisational learning: a theory in action perspective* van Argyris en Schön (1978) gezien. In dit boek beschrijven de auteurs onder meer de leerconcepten *single loop*, *double loop* en *deutero-learning*, begrippen die nog steeds regelmatig gebruikt worden in de organisatiekunde. In de kern beschrijft hun theorie de oplopende mate van lerend vermogen – individueel en collectief – in een organisatie, met als streven het verbeteren van het handelen in relatie tot de organisatiedoelen. Dit werk legde de basis voor de denklijn dat kennisoverdracht zowel sociale interactie vereist als de ontwikkeling van gedeeld begrip en gemeenschappelijke interpretatieschema's (Kools, 2020).

Sinds eind jaren '80 van de twintigste eeuw duikt het concept van de lerende organisatie steeds vaker op in managementliteratuur. Het begrip kreeg bredere bekendheid in 1990, toen Peter Senge zijn kardinale werk *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization* publiceerde. Senge (1990) definieert lerende organisaties als organisaties waar mensen voortdurend hun capaciteit uitbreiden om de resultaten te creëren die ze werkelijk nastreven, waar nieuwe en expansieve denkpatronen worden gevoed, waar collectieve aspiraties worden vrijgelaten en waar mensen voortdurend leren hoe ze samen kunnen leren. Sinds het verschijnen van *The fifth discipline* is er veel onderzoek gedaan naar lerende organisaties. Het zal de kennisgedreven lezer niet verbazen dat al dit onderzoek geleid heeft tot een veelheid aan concepten en definities. In de kern proberen de meeste van deze studies de lerende organisatie te conceptualiseren en kenmerken te identificeren die van invloed zijn op leren, aanpassen en veranderen.

Naast het gedachtegoed van Argyris en Schön en van Senge is er nog een theorie over de lerende organisatie die ik er kort uit wil lichten, omdat deze de basis vormt voor de definitie en het model die als vertrekpunt dienen voor dit lectoraat. Onderzoekers Watkins en Marsick (1996) definiëren de lerende organisatie als een organisatie die voortdurend leert en zichzelf transformeert. Leren is daarbij een continu en strategisch ingezet proces, geïntegreerd met en parallel aan het werk. In hun onderzoek formuleren zij zeven essentiële, met elkaar samenhangende ‘imperatieven’ voor organisaties die zich ontwikkelen tot lerende organisaties. Deze luiden als volgt (Yang et al., 2004):

1. Creëer permanente leermogelijkheden.
2. Bevorder onderzoek en dialoog.
3. Stimuleer teamleren en samenwerken.
4. *Empower* mensen richting een gedeelde visie.
5. Verbind de organisatie met de omgeving.
6. Richt systemen in om leren te vatten en te delen.
7. Voorzie in strategisch lerend leiderschap.

De eerste vier imperatieven bevinden zich op het niveau van de medewerker (individu en team), de laatste drie op structuurniveau (organisatie). Wat het werk van Watkins en Marsick op het moment van publicatie onderscheidde van het werk van collega’s, was hun integratieve perspectief op de lerende organisatie. Hun zeven imperatieven omvatten elementen van alle vier de dominante perspectieven op de lerende organisatie die tot dan toe door collega’s voornamelijk enkelvoudig werden benaderd (Örtenblad, 2002). Deze perspectieven staan in het volgende kader kort uitgewerkt.

Verder lezen | Perspectieven op de lerende organisatie

In een studie naar het gebruik van de term lerende organisaties in literatuur en onder gebruikers identificeert Örtenblad (2002) vier dominante perspectieven:

1. *Organisatieleren*
De lerende organisatie is gericht op de opslag van kennis in het organisatiebrein. Leren wordt gezien als de toepassing van kennis op verschillende niveaus.
2. *Leren op het werk*
De lerende organisatie is een organisatie waar individuen leren op de werkplek en niet via formele leeractiviteiten.
3. *Leerklimaat*
De lerende organisatie stimuleert en creëert condities voor leren. Leren wordt gefaciliteerd, niet gecontroleerd.
4. *Leerstructuur*
De lerende organisatie heeft een organische, decentrale structuur waarin individuen eigen beslissingen nemen om de klant tevreden te stellen.

Als je hier meer over wilt weten, lees dan het hele artikel 'A typology of the idea of learning organization' van Örtenblad. Te raadplegen via <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350507602332004>

Volgens Watkins en Marsick (1996 en 1999) beschrijft het integratieve perspectief de lerende organisatie als een constant veranderende en zich aanpassende organisatie waarbij zowel mensen als structuur een belangrijke rol vervullen (Yang et al., 2004). Deze twee componenten worden gezien als interactief en onderdeel van organisatieverandering en -ontwikkeling. Ook in het lectoraat *Onderwijskundig leiderschap in lerende onderwijsorganisaties* benaderen wij de lerende organisatie vanuit een integratief perspectief.

2.2 De school als lerende organisatie

In vergelijking met onderzoek naar lerende organisaties in de private sector is er relatief weinig onderzoek gedaan naar lerende organisaties in de publieke sector, en de onderwijssector in het bijzonder. Daar waar er wel onderzoek gedaan wordt naar lerende organisaties in het onderwijs, ontbreekt vaak een definitie (Kools, 2020). Dit maakt bevindingen lastig te interpreteren. Het was uiteindelijk wederom Peter Senge die samen met een aantal collega's het vijf-disciplinesmodel¹⁵ verbijzonderde naar de onderwijssector:

De laatste jaren doet het idee steeds meer opgang dat een school kan leren. Het wordt duidelijk dat scholen niet op commando, per fiat, via regelgeving vernieuwd kunnen worden en een ander aanzien kunnen krijgen, maar dat dat moet gebeuren doordat scholen een *op leren gerichte attitude* aannemen. Dit betekent dat iedereen in het systeem zijn ambities kan waarmaken, werkt aan zijn houding en samen met anderen capaciteiten ontwikkelt. In een lerende school onderkennen mensen die van oudsher wantrouwig tegenover elkaar staan – ouders en leerkrachten, onderwijsdeskundigen en plaatselijke zakenmensen, bestuurders en vakbondsleden, mensen binnen en buiten de schoolmuren, leerlingen en volwassenen – dat ze hetzelfde belang hebben bij de toekomst van het schoolsysteem en dat ze van elkaar kunnen leren. De aanpak van de 'lerende organisatie' in het onderwijs is meer dan de verplichting om samen te werken en te praten. (Senge et al., 2001, pp. 4-5)

Veel wetenschappers hebben het werk van Senge et al. vervolgens gebruikt als basis voor onderzoek naar lerende organisaties in de onderwijssector. De hieruit volgende interpretaties van de vijf disciplines van Senge et al. lopen echter nogal uiteen. Dit

¹⁵ De vijf disciplines zijn: persoonlijk meesterschap, mentale modellen, gemeenschappelijke visie, teamleren en systeemdenken (Senge et al., 2001).

gebrek aan eenduidigheid maakt onder meer dat onderwijsprofessionals weinig operationele handvatten aan deze studies kunnen ontleen (Kools, 2020). Het eerdergenoemde werk van Watkins en Marsick biedt wel een goede aanzet tot dergelijke handvatten. Hun model met zeven imperatieven geeft concrete aanzetten tot wat scholen zouden moeten ondernemen om zich tot lerende organisaties te ontwikkelen. Zo biedt de vragenlijst die zij op basis van hun model ontwikkeld hebben (Marsick & Watkins, 2003), concrete ondersteuning bij zelfevaluatie en planning op de verschillende imperatieven. Deze gevalideerde vragenlijst is bovendien gebruikt in tientallen wetenschappelijke studies in verschillende contexten en culturen (Watkins & O'Neil, 2013). Daarnaast hebben zij, in samenwerking met collega Yang, een zeer goede aanzet gegeven tot een gevalideerd multidimensionaal meetinstrument voor de lerende organisatie (Yang et al., 2004).

Ondanks het gebrek aan eenduidigheid onder wetenschappers over scholen als lerende organisaties, zijn er enkele gedeelde observaties (Kools, 2020):

- De school als lerende organisatie wordt gezien als een vereiste om om te kunnen gaan met een snel veranderende externe omgeving.
- Het concept van de school als lerende organisatie wordt geschikt geacht voor elke school(organisatie), ongeacht de context waarin de school(organisatie) zich bevindt.
- Net als de lerende organisatie in het algemeen wordt de school als lerende organisatie gedefinieerd als 'organisch' en nauw verbonden met de externe omgeving.
- Onderzoek benadrukt het belang van individueel, groeps- en organisatieleren, waarbij onderzoek, probleemoplossing en experimenteren de belangrijkste aanjagers zijn van verandering en innovatie in het onderwijs.
- Opnieuw vergelijkbaar met de (algemene) lerende organisatie, benadrukt een groot deel van het onderwijsspecifieke onderzoek het belang van enerzijds de overtuigingen, waarden en normen van werknemers voor continu en samenwerkend leren. Aan de andere kant legt het de nadruk op de processen, strategieën en structuren om de omstandigheden te creëren waarin dergelijk leren, experimenteren en innoveren kan floreren.

De meest recente literatuurstudie naar de school als lerende organisatie – en de algemene theorieën die daaraan ten grondslag liggen – is gedaan door Marco Kools. In zijn in 2020 gepubliceerde proefschrift onderzoekt hij het concept, het meten ervan en de relatie met human-resourceopbrengsten. Na een uitgebreide analyse van bestaande definities en modellen gebruikt Kools het integrale lerende organisatie-model van Marsick en Watkins als basis voor zijn verbijzondering naar de onderwijssector. Hij meent dat de integrale modellen – en die van Marsick en Watkins in het bijzonder – zich door hun 'helderheid en operationele handreikingen' bij uitstek lenen voor zowel wetenschappelijk

(vervolg)onderzoek als doorontwikkeling in de onderwijspraktijk (Kools, 2020, p. 63).

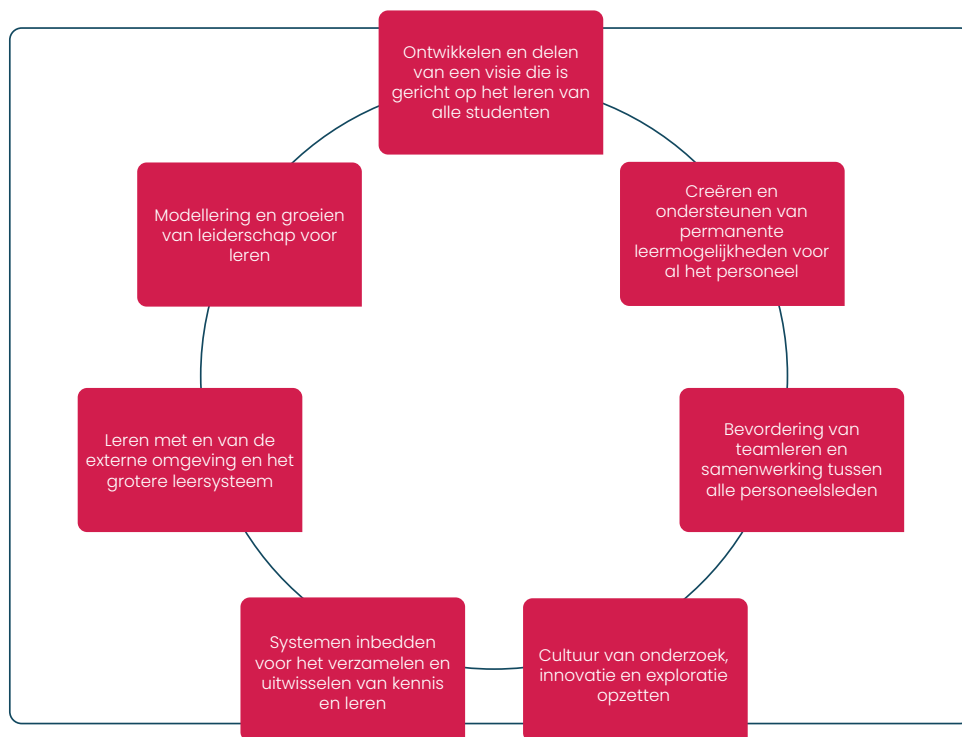
Kools definieert in zijn proefschrift een school als lerende organisatie als volgt: 'een school die het vermogen heeft zich routinematig te veranderen en aan te passen aan nieuwe omgevingen en omstandigheden, doordat haar leden, individueel en samen, leren om hun visie te realiseren' (Kools, 2020, p. 281). Naar analogie van Watkins en Marsick (1996 en 1999) presenteert Kools (2020) een school-als-lerende-organisatie-model dat bestaat uit de volgende zeven 'actiegerichte dimensies'¹⁶:

- Ontwikkelen en delen van een visie die is gericht op het leren van alle studenten¹⁷
- Creëren en ondersteunen van permanente leermogelijkheden voor al het personeel
- Bevordering van teamleren en samenwerking tussen alle personeelsleden
- Cultuur van onderzoek, innovatie en exploratie opzetten
- Systemen inbedden voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en leren
- Leren met en van de externe omgeving en het grotere leersysteem
- Modelleren en groeien van leiderschap voor leren

Figuur 1 op de volgende pagina visualiseert de zeven actiegerichte dimensies van een school als lerende organisatie volgens Kools (2020).

16 Toetsing van het model via een componentenanalyse onder 1.703 onderwijsprofessionals (schoolleiders, leraren en onderwijsondersteunend personeel) uit Wales leidde tot een splitsing van de eerste dimensie in twee afzonderlijke dimensies, te weten: 'gedeelde visie gericht op het leren van alle studenten' en 'partners die bijdragen aan de visie van de school' (Kools et al., 2020). Zoals beschreven in hoofdstuk 6 hanteren wij in dit lectoraat voorlopig – tot het moment dat toetsing in de Nederlandse VO-praktijk anders uitwijst – de oorspronkelijke indeling in zeven dimensies.

17 Hoewel Kools zijn onderzoek uitgevoerd heeft in het primair en voortgezet onderwijs, vertaalt hij in zijn Nederlandstalige samenvatting de Engelse term *students* met studenten. Gegeven de onderzoekscontext zou je hier eerder de term leerlingen verwachten.



Figuur 1: Zeven actiegerichte dimensies van een school als lerende organisatie (Kools, 2020)

Elk van deze zeven dimensies is vervolgens verbijzonderd in een aantal onderliggende elementen. De oorspronkelijke Engelstalige lijsten met dimensies en elementen zijn opgenomen in de bijlage bij deze openbare les. De dimensies en elementen geven aan wat een school beoogt en welke processen zij – in onderlinge samenhang – doormaakt om zich te ontwikkelen tot lerende organisatie. Ten opzichte van het model van Marsick en Watkins heeft Kools op basis van empirisch onderzoek een aantal verfijningen in zijn model aangebracht om de ‘toepasbaarheid voor hedendaagse schoolorganisaties’ te vergroten (Kools, 2020). Zo is er in zijn model expliciete aandacht voor:

- het streven naar *duurzame* onderwijsinnovaties, zowel op het niveau van onderwijs en leren als op organisatieniveau
- het bevorderen van samenwerking tussen scholen en van het leren in *netwerken* (waarbij een belangrijke rol is weggelegd voor schoolleiders wat betreft voorleven en faciliteren)
- het in de schoolvisie beschrijven van het leren van *alle leerlingen* en het bijbrengen van vaardigheden die hen voorbereiden op leven in de 21^e eeuw
- onderwijsondersteunend personeel

Deze verfijningen maken het model van Kools actueler, contextgericht en inclusiever (op het niveau van de hele schoolgemeenschap) dan voorgaande modellen. Mede

hierom gebruikt de OECD een prototype van dit model¹⁸ in internationaal onderzoek naar scholen als lerende organisaties (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2016). Het model heeft bovendien als basis gediend voor de themabeschrijving *De school als lerende organisatie* (Ros, 2022), een onderdeel van de kennisagenda van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Om voorgaande redenen en eigenschappen is ervoor gekozen om dit model ook als vertrekpunt te gebruiken in het lectoraat.

Verder lezen | De lerende organisatie & de school als lerende organisatie

Marco Kools (2020) presenteert in het tweede hoofdstuk van zijn promotieonderzoek een zeer uitgebreide multidisciplinaire literatuurstudie naar zowel het brede concept van de lerende organisatie als, meer verbijzonderd, het concept van een school als lerende organisatie.

Lees zelf meer in het proefschrift *Schools as learning organisations* van Marco Kools. Te raadplegen via <https://repub.eur.nl/pub/125976/FINAL-PhD-Dissertation-Marco-Kools.pdf>

2.3 Lerend leiderschap

“Leadership is the essential ingredient that binds all of the separate parts of the learning organisation together. School leaders model learning leadership, distribute leadership and help grow other leaders, including students” (Kools, 2020, p. 100). Mocht er nog twijfel over bestaan, dan onderstreept voorgaand citaat de rol en essentie van leiderschap in de ontwikkeling van scholen als lerende organisaties. Hoewel groei op alle zeven dimensies van het lerende-organisatiemodel van belang is voor het welslagen van deze ontwikkeling, is een goede invulling van de leiderschapsdimensie hierin cruciaal.

Ook buiten het paradigma van de school als lerende organisatie kunnen we het belang van leiderschap en de reikwijdte van de effecten van leiderschap niet onderschatten. Onderzoek laat zien dat schoolleiderschap een significant effect heeft op kenmerken van de schoolorganisatie (zoals onderzoekende cultuur, collectieve *efficacy*¹⁹ van docenten en disciplinair klimaat) die, op hun beurt, een positieve invloed hebben op de kwaliteit van onderwijzen en leren (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2020). Het effect van leiderschap op de leeropbrengsten van leerlingen is daarmee, in tegenstelling tot dat van docenten, indirect van aard. Dit leiderschapseffect is echter

¹⁸ Dit betreft het model met zeven in plaats van acht dimensies dat wij ook in dit lectoraat hanteren.

¹⁹ *Efficacy* betreft het geloof in eigen kunnen.

essentieel voor de kans van slagen van de meeste initiatieven tot onderwijsverbetering²⁰ (Bush, 2020; Leithwood et al., 2020).

De relevantie van goed schoolleiderschap

Onderzoek onder 22.000 schoolleiders in de Verenigde Staten toont aan hoezeer schoolleiderschap ertoe doet: 1 standaarddeviatie toename in schoolleider-effectiviteit zorgt voor een stijging van leerlingeffectiviteit van 0,13 standaarddeviatie in wiskunde en 0,09 standaarddeviatie in leesvaardigheid.²¹ Concreet betekent dit dat het vervangen van een 'ondergemiddelde' schoolleider (d.w.z. functionerend in het laagste kwartiel) door een 'bovengemiddelde' schoolleider (d.w.z. functionerend in het hoogste kwartiel) leidt tot 2,9 maanden leerwinst in wiskunde en 2,7 maanden leerwinst in leesvaardigheid. Bovendien – en dat is misschien nog wel opmerkelijker – is het effect van deze schoolleiderswissel groter dan het effect van twee derde van alle onderwijskundige interventies op het gebied van wiskunde en de helft van alle interventies op het gebied van leesvaardigheid. Hiermee is het effect van een effectieve schoolleider nagenoeg even groot als dat van een effectieve docent (Grissom et al., 2021).

Verder lezen | Het effect van schoolleiders op scholen en leerlingen

Mochten voorgaande effecten je nieuwsgierig maken, de aangehaalde publicatie beschrijft nog veel meer wetenswaardige effecten van schoolleiderschap op scholen en leerlingen.

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools. A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.

De naam van dit lectoraat bevat het adjectief 'onderwijskundig' voor 'leiderschap'. In lijn met de uitgangspunten van een school als lerende organisatie wordt de term onderwijskundig leiderschap in dit lectoraat breder opgevat dan in de letterlijke Engelstalige vertaling *instructional leadership*, dat uitsluitend focust op het leren van leerlingen (Bush & Glover, 2003). In de bredere betekenis verwijst onderwijskundig leiderschap naar het afstemmen en coördineren van taken, activiteiten, middelen, processen en structuren, zodat die – elkaar versterkend – bijdragen aan de realisatie van goed onderwijs (Verbiest, 2010).

Om verwarring met de nauwe interpretatie van het begrip onderwijskundig leiderschap te voorkomen, gebruiken we in het vervolg van deze openbare les het begrip 'lerend leiderschap'. Deze vorm van leiderschap omvat de volgende praktijken (Kools, 2020):

20 Dit betreft het effect van schoolleiderschap. Over het effect van schoolbesturen op de kwaliteit of effectiviteit van onderwijs is weinig bekend (Stevenson et al., 2021).

21 Deze uitkomsten zijn gecorrigeerd voor leerling- en schoolkenmerken (Grissom et al., 2021).

- Schoolleiders zorgen ervoor dat de acties van de organisatie consistent zijn met haar visie, doelen en waarden.
- Schoolleiders modelleren lerend en gespreid leiderschap en helpen andere leiders, inclusief studenten, groeien.
- Schoolleiders zijn proactieve en creatieve *change agents*.
- Schoolleiders zorgen voor een 'ritme' van leren, verandering en innovatie in de school.
- Schoolleiders ontwikkelen de cultuur, structuren en omstandigheden die de professionele dialoog, samenwerking en kennisuitwisseling faciliteren.
- Schoolleiders bevorderen en nemen deel aan intensieve samenwerkingen met andere scholen, ouders, de (lokale) gemeenschap, instellingen voor vervolgonderwijs en andere partners.
- Schoolleiders zorgen voor een integrale aanpak om in te spelen op de leer- en andere behoeften van leerlingen.

Verder lezen | Praktijken van lerend leiderschap

Paragraaf 3.3.7 (pp. 100-103) van het proefschrift van Marco Kools geeft een nadere toelichting op elk van de beschreven praktijken.

Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations: the concept, its measurement and HR outcomes*. Erasmus University. Te raadplegen via <https://repub.eur.nl/pub/125976/FINAL-PhD-Dissertation-Marco-Kools.pdf>

Hoewel voorgaande praktijken zijn beschreven vanuit het perspectief van de hiërarchisch schoolleider, geven ze blijk van een rolopvatting en verantwoordelijkheid die breder liggen dan bij de hiërarchisch leidinggevende alleen. De opdracht die tegenwoordig bij scholen ligt, zowel onderwijskundig als maatschappelijk, is veel te groot om onder de verantwoordelijkheid van de schoolleider alleen te laten vallen (Schleicher, 2012). In een lerende school is lerend leiderschap een *way of being* die – idealiter – door alle leden van de schoolgemeenschap wordt gepraktiseerd, met de schoolleider als *lead learner* (Kools, 2020). Lerend leiderschap leunt daarmee sterk op twee breder bekende concepten: 1) gespreid leiderschap en 2) teacher leadership.

Ad 1) Gespreid leiderschap

Ook rond het concept gespreid leiderschap zijn er verschillende interpretaties en definities in omloop. Er zijn grofweg twee benaderingen van het concept: de structurele benadering en de agency-benadering (Snoek et al., 2019). In de structurele benadering worden taken, middelen en verantwoordelijkheden verdeeld door de formeel leidinggevende. Schoolleiders kennen leiderschapsrollen en –taken toe aan medewerkers, vaak docenten. In de agency-benadering kan in principe iedereen leiderschap uitoefenen op basis van expertise en affiniteit (Supovitz et al., 2019). Alle medewerkers van een school

kunnen tijdelijk leiderschap toekennen aan collega's op basis van expertise, kennis, ervaring of kwaliteiten die op dat moment nodig zijn. Medewerkers kunnen bovendien zelf initiatieven nemen om leiderschap te verwerven (Mentink, 2023).

Aangezien de agency-benadering meer in lijn ligt met de uitgangspunten van de lerende school dan de structurele benadering, volgen wij in dit lectoraat de agency-benadering als perspectief op gespreid leiderschap. Wij gebruiken hierbij de volgende definitie:

Gespreid leiderschap is een dynamisch proces waarbij binnen een feitelijke en gepercipieerde handelingsruimte, leraren tijdelijk individueel en collectief leiderschap verwerven en toekennen. Vanuit dit leiderschap beïnvloeden leraren hun collega's, de organisatie en de omgeving. Bij gespreid leiderschap bevordert de schoolleider de handelingsruimte en het informeel, individueel en collectief leiderschap van leraren. (Mentink, 2023, p. 20)

Deze vorm van leiderschap kan een grote invloed hebben op het bevorderen van professionele ruimte en het erkennen van diversiteit in expertise en ervaring (Kessels, 2021). Het maakt onder meer dat initiatieven voor onderwijsverbetering zo laag mogelijk in de organisatie worden belegd, wat het eigenaarschap bij leraren bevordert en teamleren versterkt (Leithwood et al., 2020). Er is steeds meer onderzoek dat de positieve relatie tussen gespreid leiderschap, het verandervermogen van leraren en de leeropbrengsten van leerlingen onderschrijft (Amels-de Groot, 2021; Leithwood et al., 2020).

Inclusieve visie op gespreid leiderschap

In de meeste literatuur over gespreid leiderschap in het onderwijs wordt uitsluitend gesproken over de toekenning aan of uitoefening van leiderschap door leraren. In lijn met de inclusieve definitie van de school als lerende organisatie verbreden wij de definitie van gespreid leiderschap in dit lectoraat naar alle collega's in de schoolgemeenschap.

Gespreid leiderschap betekent overigens niet dat de (eindverantwoordelijke) rol van de schoolleider gemarginaliseerd wordt. Het is eerder zo dat het accent gedeeltelijk verlegd wordt naar taken als het *empoweren* van medewerkers en het faciliteren en stimuleren van een lerende cultuur. Om deze nieuwe rol adequaat te kunnen vervullen, hebben schoolleiders volgens Kools nog steeds een legitieme behoefte aan een zekere mate van autoriteit om actie te ondernemen en aan verantwoordingsmechanismen om hen van de juiste informatie te voorzien om dit te doen. Het vinden van de juiste balans tussen toezicht op medewerkers en leiderschap lijkt de uitdaging te zijn (Kools, 2020).

Ad 2) *Teacher leadership*

Wanneer docenten volgens gespreid principe leiderschap nemen, wordt dit teacher leadership²² genoemd. Marco Snoek en collega's definiëren teacher leadership als:

Teacher leadership is het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Deze invloed overstijgt het eigen klaslokaal en heeft als doel om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen. (Snoek et al., 2019, p. 50)

Naast het uitdragen van inhoudelijke expertise is het van belang dat teacher leaders ook leiderschapsvaardigheden ontwikkelen, zodat zij collega's op een ontwikkelingsgerichte manier kunnen begeleiden (Snoek et al., 2019). Teacher leadership vereist dus een nieuwe identiteit en nieuwe vaardigheden van docenten (Snoek, 2017).

Er is nog relatief weinig onderzoek gedaan naar de effecten van teacher leadership (Snoek, 2020). Een recente meta-analyse toont een bescheiden, maar positief significante relatie tussen teacher leadership en de leeropbrengsten van leerlingen, gemeten via wiskunde- en taaltoetsen (Shen et al., 2020). Vanuit het perspectief van onderwijsvernieuwing bezien is teacher leadership echter sowieso van groot belang. Een vernieuwingspoging heeft namelijk alleen kans van slagen wanneer leraren er betekenis en urgentie aan geven (März, 2012).

De opkomst van teacher leadership in Nederland

De aandacht in Nederland voor leiderschap van leraren heeft deels een politiek-emancipatoire achtergrond: de wens om de professionele rol en invloed van de leraar te herstellen (Snoek et al., 2019). Veel leraren ervaren onvoldoende regie over hun vak en hun eigen professionele ontwikkeling. Dit heeft geleid tot een sterke beweging met het doel om de stem, de rol en het eigenaarschap van leraren te versterken (zie bijvoorbeeld Kneyber & Evers, 2013, 2015). Tegen die achtergrond is leiderschap van leraren een krachtig appel aan leidinggevenden en beleidsmakers om leraren de professionele ruimte te gunnen die zij nodig hebben om hun werk betekenisvol in te vullen.

Het pleidooi voor meer leiderschap van leraren kan ook een inhoudelijke achtergrond hebben. Om tot kwaliteitsverbetering en vernieuwing te komen is de collectieve inspanning van alle actoren in en om de school nodig. Daarbij moet iedereen in de school de ruimte krijgen en nemen om initiatief te tonen en invloed uit te oefenen op basis van zijn expertise. Beide perspectieven gaan uit van het

22 Het Nederlandse equivalent 'leiderschap van leraren' is minder gangbaar in het Nederlandse onderwijsdiscours dan de Engelse term. Indien gewenst, kan teacher leadership echter overal gelezen worden als leiderschap van leraren.

beeld van de leraar als een actieve en creatieve professional in plaats van een uitvoerder van opdrachten van anderen. Daarmee is het pleidooi voor leiderschap van leraren ook een stellingname in de discussie over hoe je onderwijs moet aansturen: niet van bovenaf via uitkomststandaarden, hiërarchie, centrale controle en verticaal toezicht, maar van onderop via professionele standaarden, betrokkenheid, zeggenschap en collegiaal en horizontaal toezicht.

Citaat uit: Snoek (2020, p. 105)

Schoolleiders spelen een cruciale rol in het creëren van de voorwaarden voor gespreid leiderschap en teacher leadership. Hiermee verandert ook hun rol. Schoolleiders moeten namelijk voortdurend inschatten wanneer ze leiderschap overlaten aan collega's en wanneer ze zelf (mee)sturen (Ros, 2022). Leidinggevendens spelen een essentiële rol in het aanmoedigen, erkennen en ondersteunen van teacher leadership en in het ontwikkelen en borgen van een lerende cultuur. Kernwoorden hierin zijn openheid, onderling vertrouwen, feedback, collegialiteit en een schoolbrede focus op het leren van leerlingen én docenten (Snoek, 2020). Daarnaast is het creëren van samenhang tussen cultuur, structuur, onderwijsvisie, onderwijsconcept en schoolomgeving essentieel voor het stimuleren van teacher leadership binnen scholen (Snoek et al., 2019). Dit sluit aan bij de observatie dat coherente en collectieve inspanningen van medewerkers op alle niveaus essentieel zijn voor het kunnen inzetten van de cultuurverschuivingen die kenmerkend zijn voor een actieve, daadwerkelijk lerende school (Fullan, 2018). En dat vergt tijd. En leiderschap.

2.4 Leren, lerende cultuur en organisatieleren

Onderzoek onder onderwijsinstellingen toont aan dat in scholen waar goed samengewerkt wordt en waar een lerende cultuur zichtbaar is, leerlingen betere resultaten behalen en daarmee beter leren (Marzano, 2003; Mourshed et al., 2010). Om te begrijpen wat hier staat, moet eerst helder zijn wat verstaan wordt onder leren. In de literatuur zijn verschillende definities terug te vinden waarbij in alle gevallen uitgegaan wordt van een actief proces met verandering tot gevolg. Van Wessum en Verheggen (2018, p. 96) definiëren leren als 'het ondernemen van leeractiviteiten (al dan niet bewust) die leiden tot verandering in kennis, vaardigheden, opvattingen, normen en overtuigingen'. Omdat het leren op scholen – zowel door leerlingen als door medewerkers – niet alleen afhankelijk is van leeractiviteiten maar ook gestuurd wordt vanuit de sociale context, lijkt de volgende definitie beter passend bij de uitgangspunten van dit lectoraat:

Leren is het proces waarin we de wereld om ons heen en onszelf betekenis toekennen. Betekenisgeving komt tot stand door interactie met en in een sociaal-culturele wereld, op een bepaalde plaats, in een bepaalde tijd. Betekenisgeving komt tot uitdrukking en wordt gedeeld in gedrag en handelen, in taal, en in de inrichting en interpretatie van de omgeving. (Bolhuis, 2016, p. 15)

Verbiest (2002) schrijft dat in de literatuur vaak gesuggereerd wordt dat individueel leren een voorwaarde is voor het ontwikkelen van een lerende cultuur en daarmee een lerende organisatie. Volgens hem is dit echter niet de meest bepalende factor, maar draait het vooral om collectief leren. Het leren binnen een organisatie wordt daarmee gezien als het verkrijgen, delen en kritisch met elkaar bespreken van individuele kennis. Wanneer voldoende individuen deze kennis met elkaar delen, is er sprake van een lerende organisatie.

Volgens de Sociaal-Economische Raad en TNO (Van den Bergh et al., 2022) en Boselie et al. (2017) houdt een lerende cultuur in dat leren en ontwikkelen binnen een organisatie vanzelfsprekend zijn voor iedereen en ingebed in de dagelijkse activiteiten. Hiermee omvat een lerende cultuur meer dan, bijvoorbeeld, het uitsluitend zorgen voor scholingsmogelijkheden voor personeelsleden. Door het geleerde onderdeel uit te laten maken van de gehele organisatie kunnen kennis en vaardigheden verspreid worden en dus regelmatig ingezet worden (Marsick & Watkins, 2003). Boselie et al. (2017) stellen daarbij dat in een professionele lerende cultuur²³ het verlangen naar verbetering centraal staat. Samenwerking, in combinatie met het uitvoeren van onderzoek in de praktijk, kan de lerende cultuur positief stimuleren (Van Wessum & Verheggen, 2018). Uiteindelijk kan door het combineren van het leren van het individu en het delen van (getoetste) kennis binnen de organisatie een hogere arbeidsproductiviteit gerealiseerd worden (De Kruijff et al., 2022).

Hoewel de verwante concepten 'lerende organisatie' en 'organisatieleren' in de literatuur soms door elkaar gebruikt worden, bestaat er een wezenlijk verschil tussen die twee (Poell, 2012). Waar de lerende organisatie draait om een organisatie-ontwikkelproces om tot een gewenste (lerende) uitkomst te komen, focust organisatieleren zich op het proces van leren binnen een organisatie. In dit lectoraat richten wij ons op de lerende organisatie als ontwikkelingsperspectief, waarin onder andere het proces van organisatieleren van belang is.

Volgens Senge (1990) ontwikkelen medewerkers in lerende organisaties constant hun vermogen om resultaten te boeken. Daarbij ontwikkelen zij nieuwe en open-minded denkpatronen en streven zij collectieve ambities na. Hierbij wordt leren niet alleen ingezet om zich als individu te ontwikkelen, maar wordt deze kennis gedeeld om nieuwe en individu-overstijgende inzichten te verkrijgen en deze toe te passen in de praktijk. In lerende organisaties leren medewerkers constant hoe ze van elkaar kunnen leren. Hiermee worden organisaties en teamleden niet alleen uitgedaagd om in beweging te komen, maar ook om in beweging te blijven. En hierin speelt leiderschap een cruciale rol (Boselie et al., 2017).

23 De auteurs gebruiken de term leercultuur.

Dimensie II van de school als lerende organisatie

Stimuleren en faciliteren van voortdurende leermogelijkheden voor alle medewerkers

- Alle medewerkers houden zich bezig met continue professionalisering.
- Nieuwe medewerkers krijgen inductie- en mentorondersteuning.
- Professionalisering is gericht op het leren van leerlingen en de visie van de school.
- Medewerkers zijn volledig betrokken bij het vaststellen van de doelen van en prioriteiten in hun eigen professionalisering.
- Professionalisering daagt bestaande denk- en werkwijzen uit.
- Professionalisering verbindt leren op de werkplek met externe expertise.
- Professionalisering is gebaseerd op assessment en feedback.
- Tijd en andere middelen worden ter beschikking gesteld om professionalisering te ondersteunen.
- De schoolcultuur bevordert en ondersteunt professionalisering.

Bron: Kools (2020)

Praktisch intermezzo dimensie II

Stimuleren en faciliteren van voortdurende leermogelijkheden voor alle medewerkers

Astrid Twilt, docent Spaans en internationaliseringscoördinator op het Comenius Lyceum: 'Internationalisering is een pijler van onze school. Die stimuleert het blijven leren van alle collega's, want met internationalisering doe je nieuwe ervaringen op en word je uit je comfortzone gehaald. Je kijkt op scholen in het buitenland, wisselt van gedachten met internationale collega's en ontvangt gasten uit het buitenland. Daardoor blijf je naar jezelf kijken en ontwikkel je je. Een simpel voorbeeld hiervan is dat je als docent tijdens een uitwisselingsbezoek in Nederland je les in het Engels geeft, je materialen in het Engels vertaalt en leerlingen in het Engels begeleidt. Collega's zeggen dan: "Ik moet mijn Engels weer afstoffen" en na afloop: "Nu heb ik alles weer op een rijtje."

Naast de uitwisselingsbezoeken kun je ook naar het buitenland gaan voor *job shadowing*. Dat houdt in dat je de pedagogisch-didactische aanpak op een school in het buitenland bekijkt en nagaat welke mogelijkheden die biedt voor je eigen manier van lesgeven. Je kunt ook aan internationale projecten werken via *e-twinning*²⁴ of andere platforms. Het is mogelijk om cursussen te volgen in dit kader. Zo heeft een collega Frans met een gedeeltelijke financiële ondersteuning afgelopen zomer een onderdompelingscursus in de Franse taal en cultuur gevolgd in Frankrijk.

Ik bied mensen graag de mogelijkheid om buiten het lokaal met hun vak bezig te zijn en nieuwe dingen te leren. Dat is heel motiverend en daar maak ik me sterk voor. Ik toon leiderschap door de mogelijkheden van en voor internationalisering onder de aandacht te brengen bij collega's. En hen te informeren wat er van hen verwacht wordt tijdens, voorafgaand aan en na afloop van een project. Daar horen ook de professionaliseringsmogelijkheden bij.'

De ervaringen met internationalisering werken vaak als een eyeopener, weet Astrid. 'Je neemt altijd wel iets mee van wat je op scholen in andere landen ziet. Er zijn natuurlijk verschillende manieren om dingen aan te pakken. Zo hebben we in Nederland een bepaalde debatmethode, maar in Turkije hebben ze een andere. De debatrondes en jurysamenstelling verschillen daar van de onze. Dit geeft ideeën voor nieuwe lessen of verwerkingsmogelijkheden.

24 *E-twinning* heeft als doel het online samenwerken met Europese partnerscholen om leerlingen binnen hun eigen omgeving een internationale ervaring mee te geven. Toevoeging van de auteur.

Leuke lesideeën kunnen we verder halen uit een *toolkit* die de organisatie van de internationaliseringsprojecten per project verzamelt met het oog op kennisdeling. Deze *toolkit* is een enorm bestand met kennis, ervaring en *good practices* die wordt verspreid onder alle deelnemers en geïnteresseerden; daaruit mag je vrij putten. Wij sturen daar ook onze beste lessen voor in, dus leuke lessen met goede resultaten. Ook voor collega's die al jaren voor de klas staan kan internationalisering veel betekenen. Zo is vorig jaar een zeventigjarige docent die allang met pensioen zou kunnen, meegegaan naar een school in Polen. Deze ervaringen versterken de band van collega's met de school, de band tussen collega's onderling en de band tussen leerlingen en collega's.'

Naast internationaliseringscoördinator is Astrid ook voorzitter van de sectie Spaans. Ook daarin toont ze leiderschap: 'Ik geef leiding aan het bemensen van de lessen en ik zorg ervoor dat die goed gegeven worden. Ook stimuleer ik dat we als kleine sectie nieuwe ontwikkelingen signaleren en die onderling delen. Mijn leiderschap houdt verder in dat ik collega's attendeer op nascholingsdagen van vakverenigingen en instituten voor Spaanse taal en cultuur in Nederland. Dat er als overblijfsel uit de COVID-tijd een behoorlijk aanbod van online webinars is, vormt een mooie oplossing voor het reisprobleem. Want als je tot vijf over half vier lesgeeft en er begint om vier uur een training, dat kun je die online wél meemaken, maar je redt het niet om rond die tijd fysiek ergens te zijn. En lesuitval willen we natuurlijk voorkomen, dus kies ik zelf vaak voor een online training. Die kun je meestal achteraf ook nog bekijken.

Het opslaan en bewaren van alle opgedane kennis en ervaringen is een aandachtspunt voor ons als docenten die bezig zijn met onze vakken en met internationalisering. De tijd van een stapel papier in een kast is voorbij. Nu zijn er digitale platforms, *toolkits* en *lesson plans* met ervaringen die verplicht vastgelegd worden in verband met Europese subsidies.

De online omgevingen van onze taalmethodes zijn superbelangrijk, omdat we veel geluidsfragmenten gebruiken in onze lessen. Verder appen en mailen we elkaar en werken we digitaal samen via Teams (waar we een eigen sectieruimte hebben) en de OneDrive van onze scholengemeenschap (waar ook andere secties onze verslagen en vakwerkplannen kunnen inzien). Wat we online bewaren, kunnen we makkelijk delen. Maar er zijn zoveel kanalen en platforms dat het zaak is om goed overzicht te houden.

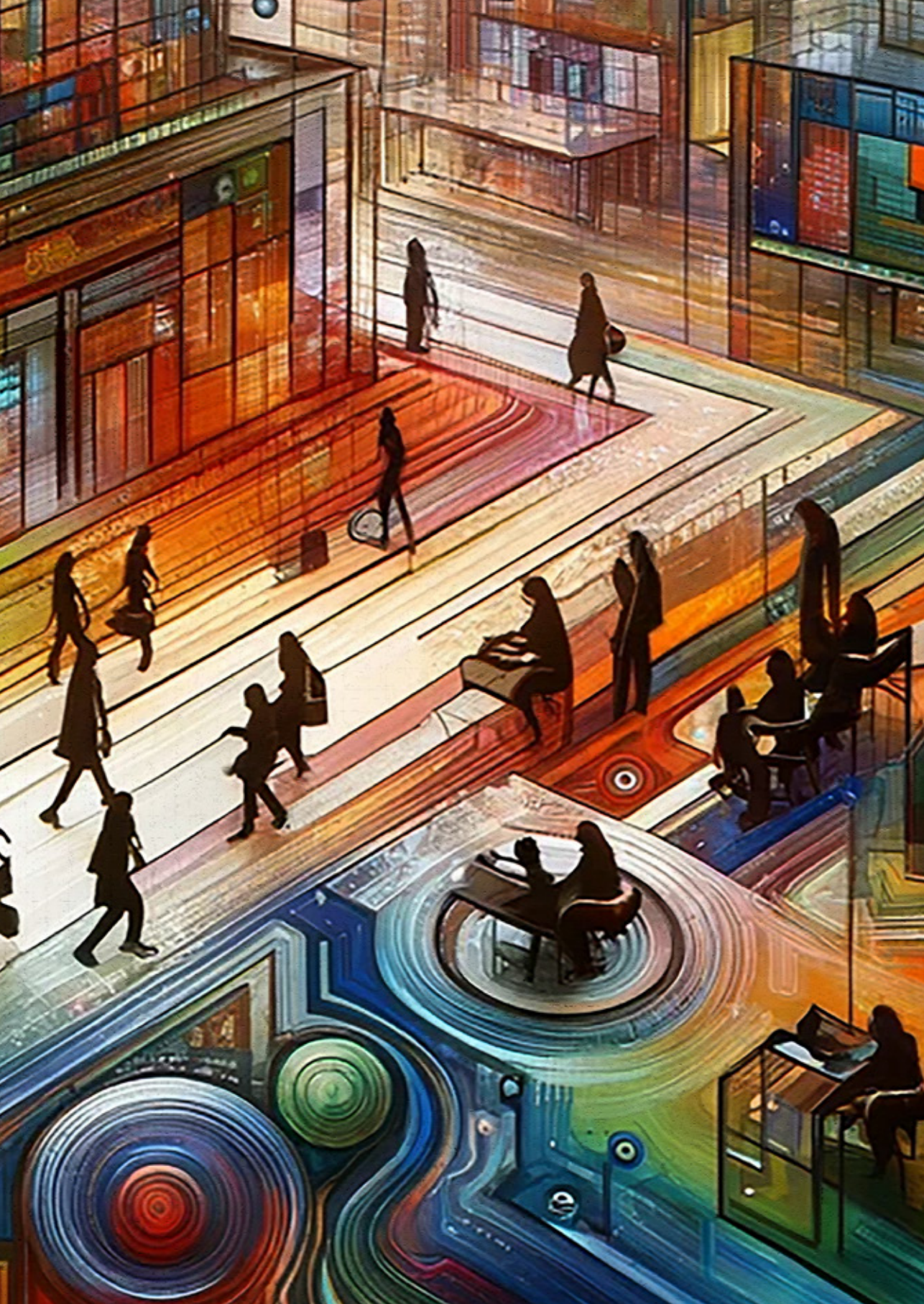
Onze professionalisering is in lijn met de schoolvisie. Dat we onszelf blijven ontwikkelen past bij onze slogan: "Hoe ver kun je komen?" Die geldt niet alleen voor het leren van de leerlingen, maar ook voor het leren van ons als collega's. We blijven als docenten in beweging, professionaliseren stopt nooit. En we worden daarin ook ondersteund, bijvoorbeeld via de CVO Academie.'

Lerend Comenius Lyceum

Het interview toont dat op het Comenius Lyceum internationalisering een van de vormen van voortdurende leermogelijkheden voor al het personeel is. De school maakt tijd en middelen vrij om medewerkers en leerlingen internationale ervaring op te laten doen, gericht op het verbeteren van leren en lesgeven. Internationalisering volgt uit de visie van de school en wordt bevorderd en ondersteund door de schoolcultuur. De internationale ervaringen die docenten opdoen dagen hen uit om bestaande denken en werkwijzen tegen het licht te houden. Collega's kunnen de internationaliseringsactiviteiten verbinden aan hun eigen professionaliseringsdoelen.

Het Comenius Lyceum is een school voor havo, vwo en tweetalig havo en vwo in Capelle aan den IJssel, met 1200 leerlingen en 100 medewerkers. De school profileert zich met internationalisering in alle leerjaren en heeft contact met meer dan 120 partnerscholen over de hele wereld.

Meer informatie: www.comenius.nl en <https://comeniuscollegeinternational.weebly.com/>



Centrale vraagstelling van het lectoraat

Gelet op het theoretisch kader uit hoofdstuk 2 kunnen we stellen dat de lerende school en lerend leiderschap zeer aantrekkelijke en nastrevenswaardige concepten zijn in een tijd waarin de maatschappelijke opdracht en de omgeving waarbinnen scholen opereren dagelijks veranderen. Een volwaardige lerende organisatie ontwikkelen is echter niet eenvoudig. Het vereist, in de woorden van Harris en Jones (2018), een flinke cultuurverschuiving, een mentaliteitsverandering en een schoolbrede inzet op zelfreflectie en evaluatie. Anders gezegd, de ambitie om een lerende school te worden is meer dan begrijpelijk, maar de praktische realisatie is een lange reis. Bovendien zijn veel van de normatieve definities van lerende organisaties, ondanks dat ze praktijkgericht zijn, vaak onduidelijk en buitensporig breed. En, daarmee, niet zo nuttig voor onderwijsprofessionals of onderzoekers (Kools, 2020, naar Örtenblad, 2002, Popper & Lipshitz, 2000 en Daft & Huber, 1987). Wanneer een school de ambitie uitspreekt om zich tot een lerende organisatie te ontwikkelen, moet de school daarom eigenlijk eerst bepalen wat het precies betekent om een lerende school te worden en hoe daar te komen.

De overkoepelende doelstelling van het lectoraat is het verkrijgen van meer inzicht in hoe onderwijskundig leiderschap kan bijdragen aan de realisatie van integraal, duurzaam en kennisgedreven lerende onderwijsorganisaties. De literatuur over lerende organisaties beschrijft veelal de brede, theoretische principes van een lerende organisatie. De praktische en toegepaste concretiseringsvraag krijgt echter aanzienlijk minder aandacht (Harris et al., 2022; Örtenblad, 2002). Het is juist tegen deze achtergrond dat de centrale vraagstelling van dit lectoraat als volgt luidt:

Hoe kan het lerend leiderschap in scholen worden ontwikkeld en vervolgens bijdragen aan de realisatie van integraal, duurzaam en kennisgedreven lerende onderwijsorganisaties?

Leiderschap omvat in dit lectoraat het totaal aan leidingnemende actoren in de organisatie: van teacher leaders tot eindverantwoordelijke hiërarchisch leidinggevenden. De kenmerken van lerend leiderschap staan beschreven in paragraaf 2.3.

Bestaande literatuur biedt zoals gezegd weinig handvatten voor het proces naar en de mechanismen achter het vormen en in stand houden van een lerende school. Vragen

die zeer terecht leven in de onderwijspraktijk – zoals: hoe wordt een school in de praktijk een lerende organisatie, wat zijn de randvoorwaarden en hoe wordt het (tussentijds) geëvalueerd? – blijven goeddeels onbeantwoord. Dit terwijl een *theory of action* – de operationalisatie van een verandertheorie – met een praktisch richtsnoer een minimale vereiste lijkt voor zowel schoolleiders als medewerkers om aan de reis naar een lerende school te kunnen beginnen (Harris & Jones, 2018). Er is overigens nog veel minder bekend over de verdere ontwikkelstappen van een school die zichzelf al als lerende organisatie beschouwt. Bestaand onderzoek is veel sterker gefocust op theorieën over het ontwikkelen van een lerende organisatie dan op het verduurzamen of verdiepen ervan (Harris & Jones, 2018).

De bestaande 'conceptuele vaagheid' rond lerende organisaties kan, zoals Örtenblad (2002) terecht opmerkt, ook in het voordeel zijn van leidinggevenden. Ambigue taalgebruik kan leidinggevenden helpen om verschillende groepen – met soms tegengestelde belangen – tevreden te stellen. Ook kan het een goede basis zijn om creativiteit bij mensen op te wekken (Astley & Zammuto, 1992). Deze argumentatie houdt echter maar zeer beperkt stand. Uiteindelijk zijn vage ideeën lastig te implementeren en nog lastiger te meten. En dat brengt uiteindelijk de conceptuele validiteit en praktische bruikbaarheid van het concept in diskrediet (Kools, 2020).

Precies hierom wil dit lectoraat voorzien in praktische handelingskennis die behulpzaam is bij het ontwikkelen en verduurzamen van een lerende school. Het lectoraat heeft daarbij een focus op lerend leiderschap, aangezien leiderschap de cruciale dimensie van de lerende school is. Dit alles in de wetenschap dat het worden, zijn en blijven van een lerende school een reis zonder eindpunt is. De kenniskring van het lectoraat (zie hoofdstuk 5) werkt sinds haar start aan de verkenning van theorie en praktijk rond de centrale vraagstelling. De uitkomst van deze verkenning – hoofdstuk 6 geeft hier een inkijkje in – zal leiden tot een precisering van de brede vraagstelling tot een vraagstelling die te beantwoorden is binnen de omvang en termijn van het lectoraat. Beantwoorden betekent in dit lectoraat het genereren van voor de onderwijspraktijk bruikbare handelingskennis die aansluit bij een in die praktijk bestaande kennisbehoefte.

Dimensie III van de school als lerende organisatie

Bevordering van teamleren en samenwerking tussen alle medewerkers

- Samenwerking en teamleren – fysiek of via ICT – verbeteren de leer-ervaringen en -resultaten van leerlingen en/of medewerkers.
- Medewerkers reflecteren gezamenlijk op de vraag hoe ze hun eigen leren krachtiger kunnen maken.
- Medewerkers leren om als team samen te werken.
- Medewerkers voelen zich bij elkaar op hun gemak voor overleg en advies.
- Vertrouwen en wederzijds respect zijn kernwaarden.
- De school stelt tijd en andere middelen voor samenwerking en teamleren beschikbaar.

Bron: Kools (2020)

Praktisch intermezzo dimensie III

Bevorderen van teamleren en samenwerking tussen alle medewerkers

Jan Middel, vakdocent techniek en mentor op Accent Capelle: 'Een aantal jaren geleden had het team op onze school behoefte om de school meer te dragen met elkaar. We wilden onze school verder ontwikkelen. Toen zijn we begonnen met "Accent 2.0". Inmiddels is het zo dat we de school ook daadwerkelijk veel meer samen runnen, zowel qua onderwijsontwikkeling als qua cultuur. Het onderwijskundige deel van het onderwijs hebben we verdeeld over drie ontwikkelgroepen: Gepersonaliseerd leren, Levensecht leren en Zelfsturing en zelfregie. Ik ben kartrekker van de ontwikkelgroep Gepersonaliseerd leren.

Als kartrekker heb ik de mooie taak om collega-docenten in mijn ontwikkelgroep aan te zetten tot leren. Dat doe ik bijvoorbeeld door vergaderingen goed voor te bereiden en te leiden. Bij processen binnen mijn team probeer ik er soms iets boven te hangen. Ik bedenk voor het overleg in de ontwikkelgroep steeds werkvormen waardoor de betrokkenheid groter wordt. We houden bijvoorbeeld tijdens de halfjaarlijkse ontwikkelweken een begin- en slotvergadering. Bij de start van de beginvergadering inventariseer ik hoe iedereen ervoor staat. En bij de slotvergadering vraag ik hoe groepsleden de ontwikkelweek beleefd hebben en waar ze eventueel tegenaan gelopen zijn.

Bij mijn leiderschap hoort dat ik niet alleen de resultaten, maar ook het proces in de gaten houd. Na een ontwikkelweek moeten we de resultaten aan elkaar presenteren. Daarvoor heb ik een format bedacht dat ik klaarzet; de invulling doen we daarna met elkaar. Iedereen neemt daar zijn verantwoordelijkheid in. Dat is supertof om te zien. Deze rol brengt voor mij ook een leerproces met zich mee. We hebben tussen de ontwikkelweken door kartrekkeroverleggen met een externe adviseur erbij. We bespreken bijvoorbeeld of we zelf de kar niet te hard trekken, waardoor anderen achterover gaan leunen.'

Bij de dynamiek van het schoolleven op Accent Capelle hoort teamleren, vertelt Jan. 'Teamleren gebeurt tijdens studiedagen. We zitten in een traject om coaching schoolbreed aan te bieden op een hoger niveau. We willen werken met één competentielijst voor zowel de sociale als de arbeidsvaardigheden. Daar worden vervolgens identieke coachingskaarten voor de leerlingen en assessmentposters voor in de klas van afgeleid. We gaan dus dezelfde taal spreken met leerlingen en met elkaar. Er moet sprake zijn van een doorgaande leerlijn op dit gebied. Dat gaat het hele team aan, iedereen is erbij betrokken.

Voor het aanleren van goede coachvaardigheden worden studiedagen gehouden waar dus alle collega's bij aanwezig zijn. Het doel is om bezig te gaan met de leerlingen zodat zij beter leren, maar het raakt onszelf ook. Dus je groeit zelf net zo goed. We leren bovendien veel van elkaar. Je kunt bij ons wel spreken van een cultuur van "van elkaar willen leren". Collega's zoeken elkaar binnen de school op als het nodig is. Ik ontwikkelde bijvoorbeeld een format voor het houden van vergaderingen; dat bevalt mijn eigen team goed. Inmiddels is het format ook door andere teams overgenomen. Daarnaast zijn we dit schooljaar gestart met een nieuwe vorm voor de functioneringsgesprekken. Onderdeel van de voorbereiding is het beoordelen van lessen van collega's en omgekeerd: dat collega's feedback geven op jouw lessen. Hier is ook een digitale omgeving voor: de Digitale Observatie Tool (DOT). Zo leren we ook in de praktijk van elkaar.'

Een probleem dat de teamleden inmiddels in goede samenwerking tackelen is de opvang van leerlingen wanneer meerdere collega's afwezig zijn. Jan: 'We willen dat het primaire proces doorgaat, want onze leerlingen hebben behoefte aan structuur. Een tussenuur is geen optie, want dat geeft onrust in de school. De oplossing van dit probleem vergt goed nadenken en een goede samenwerking. Soms gebeurt dat op het scherp van de snede omdat er tempo nodig is. Dan nemen de roostermakers beslissingen, maar altijd in overleg met teamleden.'

Samen verbetermogelijkheden bedenken gebeurt in de ontwikkelgroepen aan de hand van de PDCA-cyclus²⁵, zegt Jan. 'Met een collega-kartrekker heb ik meer eenheid in dit verbeteringsproces gebracht. We hebben besproken wat er wel en niet in de evaluatie moet, hoe we elkaar bevragen en hoe we bepaalde onderdelen noemen. Ook daarvoor hebben we een format gemaakt dat inmiddels schoolbreed gebruikt wordt. Binnen mijn ontwikkelgroep vind ik het nuttig om het PDCA-format met zorg te vullen, want hoe duidelijker je alles verwoordt, hoe beter je het kunt gebruiken voor leren en ontwikkelen. We slaan de documenten op in de Teams-omgeving van onze ontwikkelgroep. De cyclus werkt als een soort agenda voor ons: hij komt regelmatig terug en dan bekijken we welke doelen er behaald zijn en welke niet. Ik vind verder dat een PDCA-cyclus geen formaliteit moet zijn waar je tijd en energie in steekt "voor het mooie". Hij moet een levende routine zijn, en zo functioneert de cyclus bij ons dan ook.'

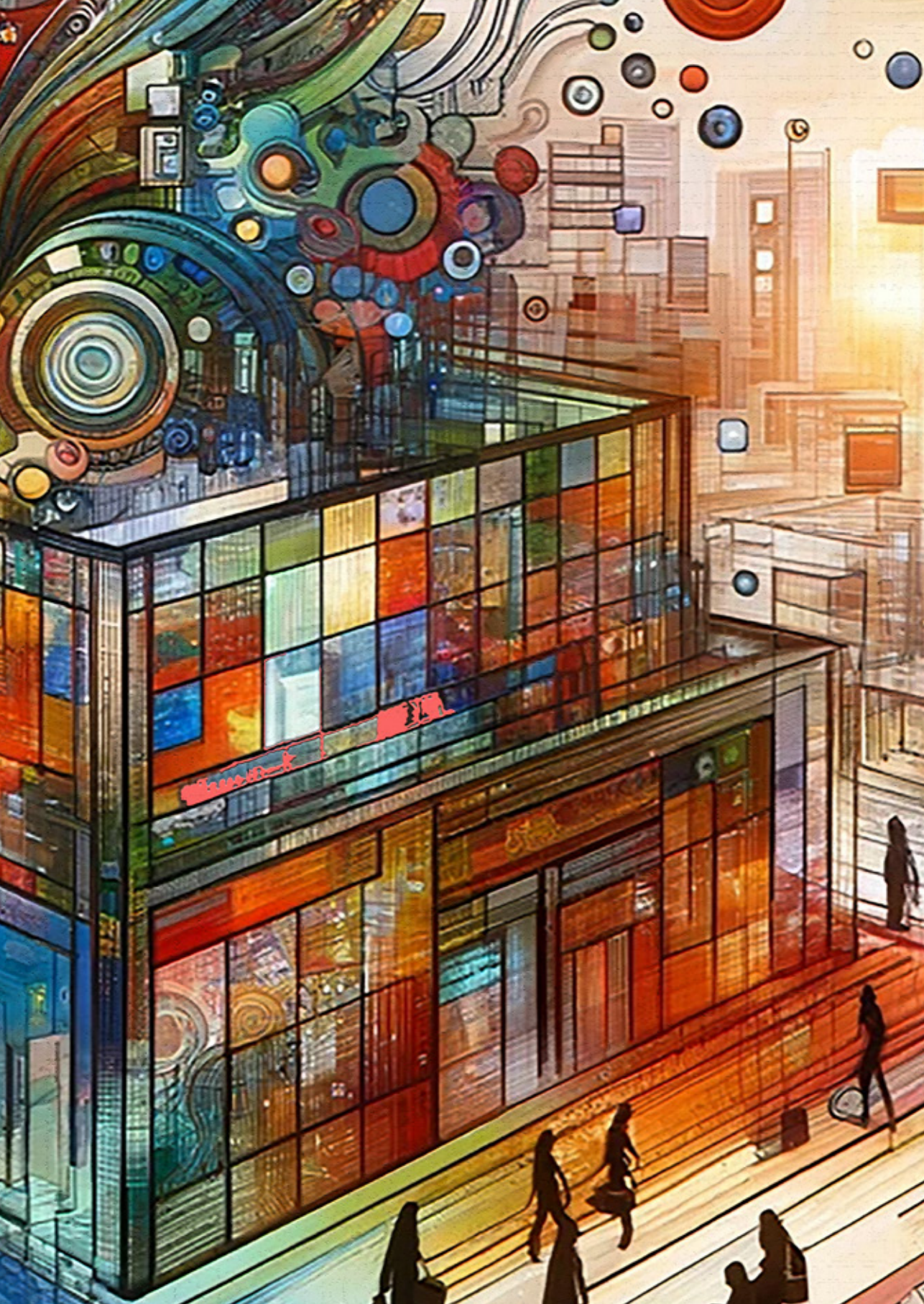
25 PDCA staat voor Plan-Do-Check-Act. Toevoeging door de auteur.

Lerend Accent Capelle

Het interview maakt duidelijk dat op Accent Capelle de collega's gezamenlijk reflecteren op de vraag hoe ze hun eigen leren en het leren van leerlingen kunnen versterken. Dit doen zij onder meer in verschillende ontwikkelgroepen die gericht zijn op het verbeteren van de leerervaringen en leerresultaten van leerlingen en medewerkers. Van elkaar willen leren zit diep in de cultuur van de school verankerd. Collega's vinden elkaar voor overleg en advies. Op studiedagen wordt nadrukkelijk aandacht besteed aan teamleren. De school zet dus tijd en middelen in om teamleren te versterken.

Accent Capelle is een kleinschalige school voor praktijkonderwijs in Capelle aan den IJssel, met circa 250 leerlingen en 30 medewerkers. De school heeft als motto: Leren door te doen. De focus in het aanbod ligt op wonen, werken, burgerschap en vrije tijd. Steeds vaker leren leerlingen vaardigheden in levensechte situaties, bijvoorbeeld in een winkel. Ze kunnen branchecertificaten en vakdiploma's halen in vijf sectoren: Facilitaire dienstverlening en zorg, Groen, Economie, handel en logistiek, Horeca en Techniek. Daarnaast is het mogelijk dat leerlingen er het entree-diploma (mbo 1-niveau) behalen.

Meer informatie: <https://www.accent-praktijkonderwijs.nl>



Samenwerken aan praktijkrelevant onderzoek

4.1 Evidence-based, evidence-informed of kennisgedreven werken?

De opvatting dat uitsluitend onderzoeksresultaten de onderwijskundige koers van een docent, team of school zouden moeten bepalen – het uitgangspunt van evidence-based werken – verliest rap aan populariteit. Onderzoeksresultaten zijn in de meeste gevallen behaald in een bepaald onderwijssysteem, in een bepaalde onderwijssector, met een bepaalde leerlingpopulatie en een bepaalde docentpopulatie. De kans dat deze kenmerken volledig overeenkomen met die van de eigen school is niet bijzonder groot. Wat betekent dat de kans dat in de eigen school hetzelfde effect bereikt wordt als in het onderzoek aangetoond is, niet extreem groot is. Dit betekent overigens niet dat onderzoeksresultaten daarom a priori niet bruikbaar zijn in andere contexten dan de onderzoekscontext. Het betekent wel dat onderzoeksresultaten altijd beschouwd moeten worden in relatie tot de oorspronkelijke onderzoekscontext en doelstelling(en) van de onderzochte interventie. Hoe meer overeenkomsten er zijn tussen de onderzoekscontext en -doelstelling(en) en die van de eigen school, hoe te groter de voorspellende waarde van de onderzoeksresultaten. Ik illustreer deze abstracte redenering in het volgende kader met behulp van een praktijkvoorbeeld.

Voorbeeld | Voorspellende waarde van onderzoeksresultaten

Stel dat op jouw school de motivatie van leerlingen in bovenbouw havo en vwo de afgelopen jaren een dalende trend vertoont. Dit weet je omdat je de motivatie van alle leerlingen al een aantal jaar op dezelfde wijze in kaart brengt. Omdat de motivatie van bovenbouwleerlingen een directe relatie lijkt te hebben met hun leeropbrengsten – er is de afgelopen jaren sprake van een hogere afstroom en meer zittenblijvers – zoek je naar een of meerdere passende interventies om hun motivatie weer te vergroten. Om dit doel te bereiken, moet je gericht op zoek naar onderzoek dat motivatie als uitkomstmaat heeft. Dat wil zeggen onderzoek dat interventies bestudeerd heeft waarmee getracht werd een effect te sorteren op het vlak van motivatie. Dit lijkt een open deur. In je zoektocht zul je er echter tegenaan lopen dat het grootste deel van het bestaande effectonderzoek – interventie A heeft effect X op de leeropbrengsten van leerlingen – cognitieve leeropbrengsten als uitkomstmaat (ook wel effectindicator genaamd) heeft. Dit is bijvoorbeeld het geval bij de in de onderwijspraktijk populaire metastudies van John Hattie (2009 en 2023), Robert Marzano (2003) en Marzano et al. (2005). Al deze studies vallen af wanneer je het vergroten van leerlingmotivatie als doel hebt.

Wanneer het je gelukt is om onderzoek te vinden dat het effect van interventies op leerlingmotivatie in beeld brengt, moet je vervolgens altijd nagaan met welke leerlingpopulatie (en mogelijk ook met welke docentpopulatie) deze resultaten behaald zijn. Wanneer dit bijvoorbeeld in een Engelstalige basisonderwijscontext is – wat vaak het geval is bij effectonderzoek (Scheerens, 2016) – dan hebben deze bevindingen niet direct zeggingskracht voor bovenbouwleerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Het tegenovergestelde is echter ook niet gezegd: het zou kunnen dat de interventie wel een vergelijkbaar effect heeft op jouw leerlingpopulatie. Mogelijk is dit niet eerder onderzocht. Het is met name van belang dat je je bewust bent van de context waarin en populatie waarmee bepaalde onderzoeksresultaten zijn behaald. Op basis hiervan kun je een inschatting maken van de voorspellende waarde van de resultaten in jouw specifieke setting.

Omgekeerd kun je ook zelden zeggen dat iets 'niet werkt'. Hoewel er bijvoorbeeld weinig bewijs is van een positief effect van meer onderwijstijd op de cognitieve leerresultaten van leerlingen (de kwalificerende functie van onderwijs), zou het heel goed wel een positief effect kunnen hebben op het sociale gedrag van leerlingen (de socialiserende functie van onderwijs). Iets wat voor het ene doel niet of wellicht zelfs negatief werkt, kan dus positief werken voor een ander doel.

Verder lezen | Motivatie

Collega-lector Petra Poelmans beschrijft in haar openbare les onder meer wat motivatie nu eigenlijk is en wat je als docent kun doen om de motivatie van leerlingen en daarmee het leerproces te stimuleren.

Poelmans, P. (2023). *Bouwen aan motiverende leeromgevingen*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Voorgaande pleit voor een informerende in plaats van een bepalende rol van onderzoek. Dit is het vertrekpunt van evidence-informed of kennisgedreven werken. In deze zienswijze wordt het gebruik van onderzoek gecombineerd met *tacit knowledge*²⁶ en inzicht in de specifieke context (Bulterman, 2023; Neeleman, 2019c). Rozendaal (2023) beschrijft evidence-informed werken als het expliciet maken van impliciete professionele expertise en ervaringen van betrokkenen, gecombineerd met inzichten uit praktijkgericht onderzoek. Kennisgedreven werken wordt gezien als een integrale manier van werken die tot doel heeft het handelen van een organisatie of individuele professional te verbeteren. De basis ligt in reflectie op dit handelen, in de onderzoekende houding van de onderwijsprofessional en in de lerende cultuur op school. Het zoeken naar en toepassen van kennis in de dagelijkse werkzaamheden zijn hierin van wezenlijk belang (Major & Higgins, 2019; VO-raad, 2021). Deze kennis kan zowel uit de (eigen) schoolpraktijk als uit (wetenschappelijk) onderzoek voortkomen.

26 Kennis en vaardigheden die door ervaring zijn opgedaan (Neeleman, 2019b).

De concepten evidence-informed en kennisgedreven werken liggen dus sterk in elkaars verlengde. De Nederlandse term krijgt in de onderwijspraktijk steeds vaker de voorkeur boven de Engelse term. Dit komt mogelijk doordat de interpretatie van het concept *evidence* in de praktijk vaak verengd wordt tot wetenschappelijk onderzoek en veel professionals bij het (voorgenomen) gebruik hiervan in de praktijk belemmeringen ervaren (Nijland et al., 2017; VO-academie, 2022). Voorbeelden van belemmeringen zijn de moeizame vindbaarheid, leesbaarheid en toepasbaarheid van wetenschappelijk onderzoek. Dit betreft overigens met name fundamenteel wetenschappelijk onderzoek, met theoretische kennisontwikkeling als voornaamste doel. Praktijkgericht onderzoek heeft de verbetering van de onderwijspraktijk als voornaamste doel. De vraagstelling van praktijkgericht onderzoek wordt ingegeven door de beroepspraktijk en de toepassing van de opgedane kennis draagt rechtstreeks bij aan deze praktijk (Andriessen, 2014).

Vanwege het (gepercipieerde) inclusieve karakter van het begrip kennis, gebruiken wij in dit lectoraat voornamelijk de termen kennisgedreven werken en kennisgedreven leiderschap.

Verder lezen | Kennisgedreven en evidence-informed werken

De twee onderstaande publicaties, geschreven voor en vanuit de Nederlandse VO-context, bieden een groot aantal praktische handreikingen aan onderwijsprofessionals voor het op een kennisgedreven of evidence-informed wijze werken aan onderwijsverbetering en een lerende cultuur. In beide publicaties wordt ook specifiek aandacht besteed aan leiderschapsvaardigheden en -praktijken in deze.

VO-academie (2022). *Werken aan een lerende cultuur. Kennisgedreven leiderschap in het onderwijs*. VO-raad.

Ros, A. & Schenke, W. (2023). *Leidraad werken aan onderwijsverbetering in het voortgezet onderwijs: Evidence-informed naar een lerende organisatie in het voortgezet onderwijs – Weten wat werkt en waarom*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

4.2 Praktijkgericht onderzoek

Samenwerking op basis van gelijkwaardigheid

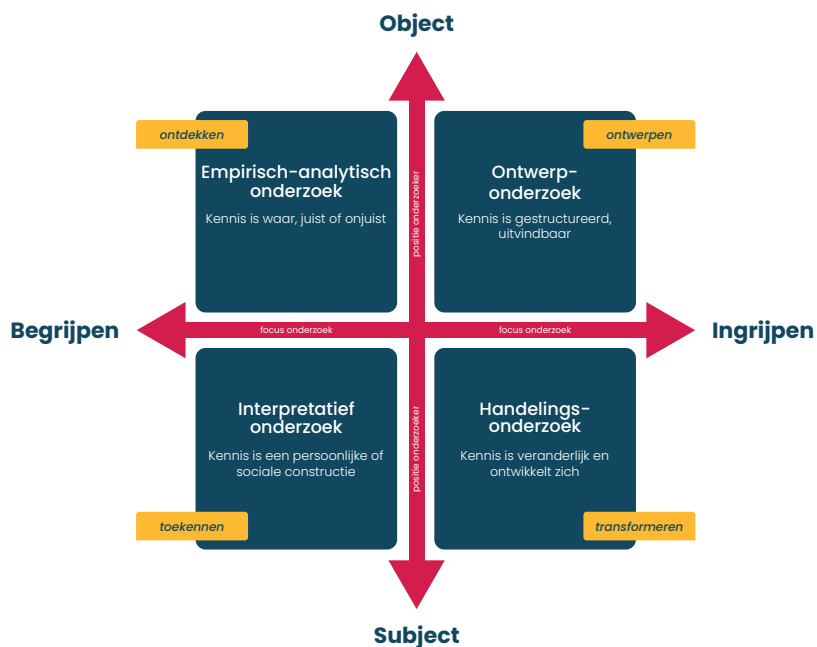
Praktijkgericht onderzoek pleit voor samenwerking tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals (onder wie lerarenopleiders) op basis van gelijkwaardigheid. Dit is samenwerking die uitgaat van de veronderstelling dat onderzoekers en professionals van elkaar kunnen leren (Bulterman, 2023) en samenwerken aan zowel oplossingen voor praktijkvraagstukken als wetenschappelijke kennisontwikkeling (Van den Berg et al., 2023). Dit gebeurt vaak volgens de principes van ontwerponderzoek en vanuit een

waarderende, participatieve en actiegerichte onderzoeksbenadering (Van den Berg et al., 2023). Het uitgangspunt van ontwerponderzoek is het tegelijk bestuderen van praktische vraagstukken en ontwikkelen van oplossingen voor die vraagstukken in de context van de professionele praktijk (Coburn et al., 2013).

De laatste jaren zien we dit type samenwerking steeds vaker, bijvoorbeeld in de vorm van academische werkplaatsen en werkplaatsen onderwijsonderzoek (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek & PO-Raad, 2018; Zuiker et al., 2018). Ook in het groeiend aantal lectoraten (hbo) en practoraten (mbo) vindt betekenisvolle samenwerking plaats tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals. Co-creatie tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk is immer een van de belangrijkste kenmerken van het praktijkgerichte onderzoek dat in lectoraten en practoraten onder leiding van respectievelijk lectoren en practoren wordt uitgevoerd (Ministerie van OCW et al., 2019; Van der Meer et al., 2023).

Methode volgt vraag

In de zoektocht naar verbeterd handelen kunnen verschillende typen kennisvragen zich aandienen: definiërende, beschrijvende, vergelijkende, evaluerende, verklarende en ontwerpende vragen (Rozendaal, 2023). Type en strekking van de vraag bepalen welke methode vervolgens wordt toegepast om de vraag te beantwoorden. Van der Auweraert en Hommersom (2018) presenteren een kwadrantenmodel (zie Figuur 2) dat de verschillende benaderingswijzen van praktijkgericht onderzoek visualiseert.



Figuur 2: Kwadrantenmodel voor benaderingswijzen van praktijkgericht onderzoek (Van der Auweraert & Hommersom, 2018)

Dit model kan als hulpmiddel dienen bij het vormgeven van het eigen onderzoek. De focus van het onderzoek (van begrijpen tot ingrijpen) en de positie van de onderzoeker (van subject tot object) vormen de twee assen in dit model. De kwadranten noemen de vier hieruit volgende onderzoeksbenaderingen met een korte typering van elke benadering.

In Tabel 1 staan de kenmerken van de vier benaderingswijzen uit het kwadrantenmodel aan de hand van vijf aspecten (onderzoek, opbrengst, methode, typerend en kwaliteitsborging).

Tabel 1: Kenmerken van de benaderingswijzen van praktijkgericht onderzoek (Van der Auweraert & Hommersom, 2018).

	Interpretatief onderzoek	Empirisch-analytisch onderzoek	Ontwerponderzoek	Handelings-onderzoek
Onderzoek	via betekenisgeving	via gericht meten en zintuiglijk waarnemen	via maken	via handelen
Opbrengst	<ul style="list-style-type: none"> • beschrijvende kennis • interpretatie van de situatie en de belevingswereld van mensen • vormgegeven in woorden, verhalen 	<ul style="list-style-type: none"> • feitelijke kennis (en oorzakelijke verbanden), vaak uitgedrukt in cijfers en grafieken 	<ul style="list-style-type: none"> • ontwerpeisen en werkzame principe-oplossingen 	<ul style="list-style-type: none"> • actieve transformatie van de (eigen) professionele beroepspraktijk • empowerment
Methode	<ul style="list-style-type: none"> • lineair proces van probleemstelling, dataverzameling en data-analyse • flexibele onderzoeksopzet en uitvoering 	<ul style="list-style-type: none"> • lineair proces van probleemstelling, conceptueel kader, dataverzameling, data-analyse, conclusie 	<ul style="list-style-type: none"> • cyclisch proces van analyseren, ontwikkelen, testen en terugkoppelen 	<ul style="list-style-type: none"> • spiraalvormige opeenvolging van cycli van plannen, actie en reflectie • geen vastomlijnd begin- en eindpunt • multidisciplinair • meerdere actoren
Typerend	<ul style="list-style-type: none"> • diepte-interviews • focusgroepen • participerende observaties 	<ul style="list-style-type: none"> • observaties • surveys • experimenten 	<ul style="list-style-type: none"> • multi-methodisch, inzetten van creatieve tools • systematische trial and error 	<ul style="list-style-type: none"> • multi-methodisch • systematische reflectie
Kwaliteitsborging	<ul style="list-style-type: none"> • systematische verslaglegging en ordening van gegevens • codeboek • member-check 	<ul style="list-style-type: none"> • strak vooraf vastgelegd onderzoeksplan • statistische analyses 	<ul style="list-style-type: none"> • meerdere iteraties • triangulatie van bronnen en methoden 	<ul style="list-style-type: none"> • meerdere onderzoekscycli • transparantie en navolgbaarheid van gebruikte methoden • permanente dialoog tussen onderzochten en onderzoeker • meervoudige kennisbronnen

In deze fase van het lectoraat wordt geen enkele onderzoeksbenadering uitgesloten. Het is aannemelijk dat elk van de vier benaderingen – al dan niet in opeenvolging – in dit lectoraat toegepast gaat worden om de doelstelling te bereiken. In dit lectoraat

geloven we bovendien in de kracht van een multi-methodische aanpak (zie het volgende kader).

Multi-methodisch onderzoek

Multi-methodisch onderzoek combineert kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden omwille van de breedte en diepte van begrip en toetsing (Johnson et al., 2007). Kwantitatieve onderzoeksmethoden vergemakkelijken de analyse van verschijnselen op grote schaal. Kwalitatieve methoden zijn daarentegen bij uitstek geschikt om betekenissen op te sporen die mensen toekennen aan gebeurtenissen, processen of structuren in hun (professionele) leven en om deze betekenissen te verbinden met de sociale wereld om hen heen (Miles et al., 2014).

De combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve methoden wordt bovendien beschouwd als een vorm van methodologische triangulatie (Tashakkori & Teddlie, 1998). Methodologische triangulatie heeft als doel om zowel overeenkomsten als verschillen tussen verschillende onderzoeklijnen bloot te leggen. Dit is met name interessant wanneer er sprake is van een emergent onderzoeksontwerp (Creswell & Plano Clark, 2011). Hiervan is sprake wanneer de resultaten van een onderzoek geheel of gedeeltelijk het doel en de methodologische aanpak van het vervolgonderzoek bepalen.

Verder lezen | Praktijkgericht onderzoek

Van der Auweraert en Hommersom geven een nadere, heel toegankelijk beschreven uitwerking van de verschillende benaderingen van praktijkgericht onderzoek, inclusief concrete voorbeelden:

Van der Auweraert, A., & Hommersom, S. (2018). *Passend onderzoek in het hbo. Diversiteit aan onderzoeksbenaderingen*. Avans Hogeschool.

4.3 De kracht van samenwerking

In dit lectoraat geloven we ook in de kracht van samenwerking. Samenwerking tussen professionals en onderzoekers, samenwerking tussen professionals onderling en samenwerking over de grenzen van de eigen werk- en onderzoeksdiscipline heen. Wij geloven dat betekenisvolle inzichten ten behoeve van de onderwijspraktijk zich zelden laten vatten binnen de grenzen van een afzonderlijke beroepsgroep of discipline (zie ook Hernandez-Aguilar et al., 2020). Hierom zoeken wij actief de samenwerking met experts met verschillende achtergronden, zowel binnen als buiten Hogeschool Rotterdam en het hoger beroepsonderwijs, zowel binnen als buiten CVO en het

voortgezet onderwijs en zowel binnen als buiten de onderwijspraktijk en onderwijs-wetenschappen.

Positionering en samenwerking van het lectoraat binnen Hogeschool Rotterdam

Het lectoraat is binnen Hogeschool Rotterdam gepositioneerd bij Kenniscentrum Talentontwikkeling (KCTO) en daarbinnen in de onderzoekslijn 'Optimalisering leerprocessen'. In deze onderzoekslijn opereren twee groepen lectoren. Eén groep richt het onderzoek specifiek op de lerarenopleidingen en het werkveld van deze opleidingen, zoals CVO. De andere groep richt het onderzoek op de vergroting van de onderwijskwaliteit van Hogeschool Rotterdam.

Tot de eerste groep behoren de aan het Instituut voor Lerarenopleidingen (IVL) verbonden lectoraten.²⁷ Deze hebben als kernopdracht de verbetering van het voortgezet onderwijs en de lerarenopleidingen die daarvoor opleiden. Deze lectoraten zijn gericht op het primaire proces in het voortgezet onderwijs en de interactie die plaatsvindt tussen leraren en leerlingen in de klas. Omdat lerend leiderschap in lerende scholen zich ook manifesteert in het primaire proces en in de interactie tussen leraren en leerlingen, vindt uitwisseling plaats met deze lectoraten.

In de kennisagenda van het IVL staat onderzoek centraal naar kwaliteitsverbetering in het primaire proces, in de relatie tussen leraren en leerlingen, lerarenopleiders en studenten. Het implementeren van een kennisgedreven of onderzoekende cultuur geldt hierin als een belangrijke stap voorwaarts. Mede hierom worden samenwerkingsmogelijkheden met het lectoraat *Samen onderzoekend werken* verkend. De lectoraten *Motiverende leeromgevingen* en *Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen* zijn, vergelijkbaar met dit lectoraat, tot stand gekomen op initiatief van en in samenwerking met schoolbesturen voor funderend onderwijs. Een tweede parallel met deze lectoraten is de ambitie om scholen te helpen bij het ontwikkelen van een lerende cultuur, samen met *reflective practitioners* (Schön, 1983). Ook met deze lectoraten worden de samenwerkingsmogelijkheden verkend.

Daarnaast werkt het lectoraat samen met de tweede groep lectoren die zich richten op de onderwijskwaliteit van alle opleidingen van Hogeschool Rotterdam.²⁸ Dit gebeurt onder meer via de Expertisegroep Onderwijskwaliteit. Hogeschool Rotterdam acht ontwikkeling van onderwijskundig leiderschap, inclusief teacher leadership en teamleren, voor al haar opleidingen van belang.

27 Dit zijn de lectoraten *Pedagogiek*, *Didactiek van hoge verwachtingen*, *Leren*, *Motiverende leeromgevingen* en *Samen onderzoekend werken*.

28 Dit zijn de lectoraten *Taalbewust hoger onderwijs*, *Integrale curriculumontwikkeling*, *Begeleidingskunde*, *Studiesucces*, *Docentprofessionalisering in blended onderwijs* en *Diversiteit en inclusiviteit*.

Verwacht wordt dat de kennis en inzichten die dit lectoraat zal opdoen over de werkzame principes van onderwijskundig leiderschap in lerende organisaties in het voortgezet onderwijs, ook van meerwaarde zullen zijn voor de toepassing van onderwijskundig leiderschap in de context van het hoger onderwijs. Gegeven deze verwachting verken ik onder meer met het lectoraat *Studiesucces* hoe we de kennis en inzichten die in mijn lectoraat opgedaan worden, kunnen vertalen naar Hogeschool Rotterdam.

In de *Strategische Agenda 2023-2028* (Hogeschool Rotterdam, 2023) en de hieruit volgende *Uitvoeringsagenda 2024* (Hogeschool Rotterdam, 2024) committeert Hogeschool Rotterdam zich aan de ontwikkeling naar een lerende organisatie en de versterking van (onderwijskundig) leiderschap door middel van professionalisering. Sinds de start van mijn lectoraat participeer ik in de hogeschoolbrede adviesgroep Leiderschap. Voor de totstandkoming van de *Uitvoeringsagenda 2024* heeft deze geadviseerd aan de werkgroep Lerende organisatie. Mogelijkheden voor cross-disciplinaire samenwerking volgen onder meer uit de vraagstukken die in dergelijke gremia, vanuit verschillende disciplines, in relatie tot de doelstelling van dit lectoraat worden geïdentificeerd.

Dimensie IV van de school als lerende organisatie

Opzetten van een cultuur van onderzoek, innovatie en experiment

- Medewerkers houden zich bezig met verschillende vormen van onderzoek om hun werkwijzen te onderzoeken en uit te breiden.
- Leerlingen worden actief betrokken bij onderzoek.
- Onderzoek wordt gebruikt om een duurzaam ritme van leren, verandering en innovatie tot stand te brengen.
- Medewerkers staan ervoor open om dingen anders te doen.
- Medewerkers willen en durven in hun praktijk te experimenteren en te innoveren.
- Medewerkers worden door de school ondersteund bij en erkend in het nemen van initiatief en risico's.
- Problemen en fouten worden gezien als kansen om van te leren.

Bron: Kools (2020)

Praktisch intermezzo dimensie IV

Opzetten van een cultuur van onderzoek, innovatie en experiment

Chris van den Berg, docent Duits en conrector op het Zuider Gymnasium: 'We hebben een gevarieerde leerlingpopulatie op onze school, waarvan een deel uit Rotterdam-Zuid komt en een ander deel van verder weg. Als Begaafdheidsprofielschool bieden we meer maatwerk binnen de reguliere systemen. Dat spreekt mensen aan en het prikkelt leerlingen om verder te reizen dan naar de school om de hoek.

Onze docenten moeten goed kunnen aansluiten bij de verschillende achtergronden van de leerlingen. Als je niet flexibel bent bij het inrichten van je les op de behoeften van de leerlingen, dan lukt het hier niet. Omdat we ook te maken hebben met het lerarentekort, nemen we onze huidige teamleden zo goed mogelijk mee in het streven om beter te worden, zodat zij ook bij ons blijven. We zijn daarom een lerende organisatie geworden. Dat is basaal begonnen door bij elkaar in de les te kijken. Lesbezoek vormt de start van het leerproces. We hebben daarna als schoolleiding gestimuleerd dat er een lijst van observatiecriteria kwam voor het gewenste docent- en leerlinggedrag. Hierbij hebben we gekozen voor de bekende Digitale Observatie Tool (DOT). De derde stap – na het lesbezoek en de kijkwijzer – was het inzetten van teacher leaders. Teacher leaders zijn docenten die goed zijn in een bepaald aspect van de les, bijvoorbeeld de lesopening, taalgericht vakonderwijs of orde houden. Collega-docenten kunnen intervisie vragen van zo'n teacher leader met een bepaald specialisme.

Elke docent doet nu mee aan een intervisieproces aan de hand van een leervraag. In teamvergaderingen praten we over deze leervragen. Welke leervragen gaan over jouw lessen en welke over jouzelf? Ons devies is: ontwikkel jezelf en vraag er mensen bij die je daarbij kunnen helpen. Zo is het lerend leiderschap uitgebreid van de schoolleiding naar alle niveaus in de school. Een vorm van leiderschap vind ik dat je leren met elkaar bevordert in plaats van dat je daarin zelf als schoolleiding stuurt. Wij doen een stap terug en organiseren dat het ánders gebeurt. Dat vergt goed analyseren en blijven kijken. Daarvoor nemen we uitkomsten van de medewerkersonderzoeken serieus en met name de antwoorden op de vraag: waar lopen jullie tegenaan?'

Medewerkers worden op veel manieren aangemoedigd om te experimenteren. Randvoorwaarde daarvoor is een goede band met de leidinggevende, stelt Chris. 'Vervolgens is innoveren voor ons: iets klein maken. Dan is iets haalbaar en behapbaar, en voelen mensen zich competent om het volgende stapje te zetten. Lukt het, dan moet je het met elkaar vieren. Vandaaruit kan er een vervolgstap gezet worden.

Innoveren is een opeenvolging van ontwikkelstapjes. Volgens mij is dat de kern van het ontwikkelen van mensen.

Een ander punt is dat je moet organiseren dat er ruimte in het hoofd ontstaat voor veranderen. Als er tijd en ruimte voor is, ontstaat eerder de wens om te veranderen. Verder is het van belang om het verhaal van de leerling centraal te stellen. Dus niet: we willen als school een bepaalde procentscore voor dit of dat inspectiecriterium, maar wel: wanneer heeft de leerling een goede en nuttige lesdag gehad en welke onderdelen in jouw les zorgen daarvoor? Dat creëert meer bereidwilligheid en openheid dan schoolambities of -doelen.

Het is ook belangrijk dat duidelijk is waar ruimte bestaat voor experimenteren en waar niet. We deden bijvoorbeeld al voordat de pilot Onderwijstijd²⁹ werd gestart wat deze pilot mogelijk maakt: leerlingen met motivatieproblemen minder lessen laten volgen en in plaats daarvan maatwerktrajecten aanbieden. Daarvoor hebben we ons zowel aan de wettelijke kaders gehouden als gebruikgemaakt van de interpretatiemogelijkheden daarbinnen. Omdat de lijnen kort zijn op onze school, zoeken collega's elkaar op als ze iets bij een ander willen vinden. Twee weten immers meer dan één. Ook praten ze met collega's op andere scholen tijdens uitwisselmomenten die we organiseren. Wat daarbij helpt is dat we elke dag om vier uur klaar zijn met de lessen, daarna heb je tijd om elkaar te ontmoeten.'

Om onderzoekskennis te delen, werkt het Zuider Gymnasium met expertisegroepjes van docenten. Deze groepjes zijn er bijvoorbeeld voor taalonderwijs en hoogbegaafdheid. Groepsleden kennen de betreffende onderwijsdata en delen hun kennis tijdens teamvergaderingen of via handreikingen, zodat collega's goed kunnen functioneren.

Chris vertelt: 'Op onze school is een cultuur ontstaan waarin medewerkers ervoor openstaan om dingen anders te doen, omdat er zoveel verschil is tussen de leerlingen. Voor onze leerlingen geldt dat ze fouten mogen maken terwijl ze oefenen. Dit geldt ook voor onze medewerkers. De vraag is niet: wat moet je doen? De vraag is wél: wat wil je bereiken en hoe kun je dat realiseren? Als je benadrukt dat mensen mogen zijn wie ze zijn, dan voelen ze de veiligheid om toe te geven dat ze iets nog moeten ontwikkelen. Dit is wel een meerjarenproces waar we nog groeiende in zijn.'

29 Onderwijstijd is een tweejarige pilot waarbij een aantal scholen voor voortgezet onderwijs de ruimte krijgt om minder uren aan te bieden en in plaats daarvan meer tijd te besteden aan lesvoorbereiding en ontwikkeltijd voor leraren. De pilot is een gezamenlijk initiatief van de onderwijsbonden, de VO-raad en het ministerie van OCW. Toevoeging door de auteur.

Lerend Zuider Gymnasium

In het interview toont het Zuider Gymnasium zich een onderzoekende school, waar innoveren en experimenteren worden aangemoedigd. Collega's worden door de schoolleiding gestimuleerd om initiatief en beredeneerde risico's te nemen. Hierdoor staan zij ervoor open om dingen anders te doen. Zowel leerlingen als medewerkers mogen fouten maken terwijl ze ontwikkelen en experimenteren. De school zoekt actief naar regelruimte om dingen anders te doen, in lijn met de visie van de school en de behoeften en achtergronden van de leerlingen. Medewerkers gebruiken verschillende vormen van onderzoek en data om hun werkwijzen te verbeteren.

Het Zuider Gymnasium is een categoriaal gymnasium op Rotterdam-Zuid met meer dan 730 leerlingen en 80 medewerkers. Aan de school is een basisschool verbonden voor hoogbegaafde en hoogintelligente leerlingen in groep 5 tot en met 8. Het Zuider Gymnasium biedt gepersonaliseerd onderwijs aan en is een Begaafdheidsprofielschool. De school heeft vanaf schooljaar 2016-2017 tot en met 2020-2021 meegedaan met de pilot versneld en/of verrijkt vwo van het ministerie van OCW, waardoor leerlingen eerder eindexamen konden doen en extra vakken konden volgen.

Meer informatie: www.zuidergymnasium.nl

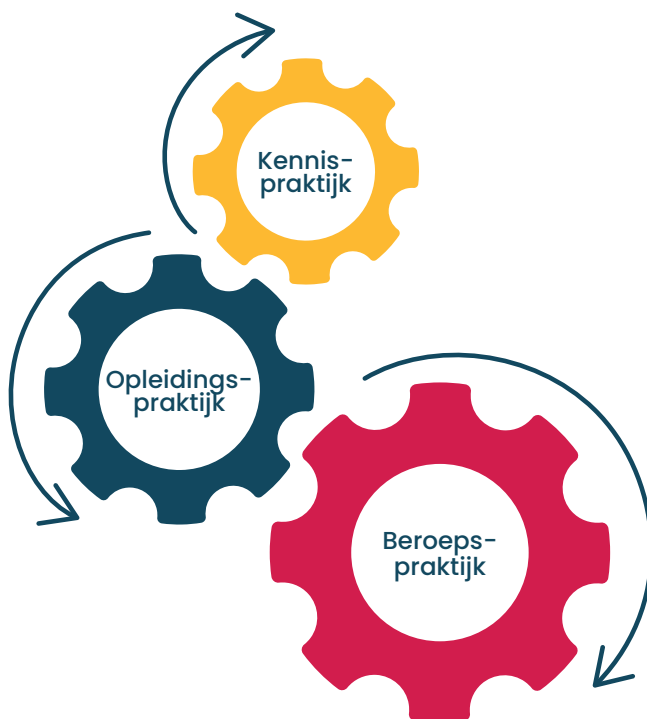


Kenniskring

De kenniskring van het lectoraat is in deze publicatie inmiddels al een aantal keer genoemd. Hoog tijd om dit uiterst waardevolle 'college van docent-onderzoekers en onderzoekende professionals' uitgebreider te introduceren. Dit lectoraat heeft als doel om praktische handelingskennis rond de centrale vraagstelling op te doen. Het is bij de start van dit lectoraat nooit de vraag geweest of er wel of geen kenniskring gestart zou worden. Wie anders dan docent-onderzoekers en onderzoekende professionals kunnen beter beoordelen of een vraagstuk daadwerkelijk 'schuurt' in de onderwijspraktijk, en of er daadwerkelijk behoefte is aan aanvullende handelingskennis op een bepaald vlak. En die dit bij twijfel breder toetsen in hun eigen organisaties en professionele netwerken. Daarnaast sluit het werken met en in een kenniskring aan bij de strategische ambities van zowel Hogeschool Rotterdam als CVO om de lerende cultuur te versterken. Binnen de kenniskring doen collega's (aanvullende) ervaring op met samenwerkend leren, onderzoeken, innoveren en adviseren; allemaal essentiële vaardigheden in een lerende organisatie. De kenniskring draagt daarmee bij aan de professionele ontwikkeling van docenten en aan het vergroten van de praktijkkennis van onderzoekers en lerarenopleiders.

Inmiddels bestaat de kenniskring uit zeven zeer enthousiaste en geëngageerde collega's van Hogeschool Rotterdam en CVO. De kenniskring is bewust zeer divers samengesteld. De collega's die werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs hebben verschillende functies binnen hun scholen(groepen): teacher leader, beleidsmedewerker, afdelingsleider en directeur. De collega's van Hogeschool Rotterdam werken binnen het Instituut voor Lerarenopleidingen zowel voor de lerarenopleidingen VO als voor de pabo. Dit biedt een zeer rijk perspectief – vanuit meerdere onderwijssectoren, verschillende rollen en verschillende verantwoordelijkheidsniveaus – op de lerende onderwijsorganisatie. De kenniskringleden delen een achtergrond in lesgeven, staan midden in hun eigen organisaties en hebben een nieuwsgierige, ontwikkelingsgerichte en kennisgedreven kijk op hun werkpraktijken.

De kenniskring komt sinds september 2023 elke twee tot drie weken bij elkaar op basis van een door de lector voorgestelde agenda. Naast inhoudelijke onderwerpen is de disseminatie van bevindingen een continu bespreekpunt. Op verschillende doorwerkingsniveaus (beroepspraktijk, opleidingspraktijk en kennispraktijk, zie Figuur 3) wordt gedurende de hele lectoraatsperiode voorzien in activiteiten in de vorm van praktische handreikingen, publicaties in vakbladen, *infographics*, congrespresentaties, gastcolleges, professionaliseringsactiviteiten, curriculumontwikkeling en begeleiding van stagiaires, promovendi en/of postdocs.



Figuur 3. Doorwerkingsniveaus van de activiteiten van de kenniskring

De kenniskring staat open voor meer informele vormen van kennisuitwisseling op uitnodiging. In een volgende fase van ontwikkeling – wanneer er meer kennisproducten gereed zijn – zal worden bezien in hoeverre een adviserende en/of begeleidende rol de kenniskring past.

Naast de 'harde kern' van zeven leden bestaat er ook een zogenaamde 'flexibele schil' om de kenniskring heen. Een wisselende groep onderwijsprofessionals van verschillende instellingen helpt de kenniskring om ideeën en concepten te toetsen. Waar mogelijk treden deze collega's in de eigen organisaties op als ambassadeur voor het gedachtegoed van het lectoraat.

Hoewel de kenniskring momenteel uit een vaste groep collega's bestaat, is het geen gesloten geheel. Wanneer iemand – ook van buiten de twee initiërende organisaties – meent een waardevolle bijdrage te kunnen leveren, staan wij hier zeer voor open. Dit geldt uiteraard eveneens voor de flexibele schil.

Dimensie V van de school als lerende organisatie

Systemen inbedden voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en leren

- Er zijn systemen voor het onderzoeken van de voortgang op leeropbrengsten en de hiaten tussen de huidige en verwachte leeropbrengsten.
- Er zijn structuren voor regelmatige dialoog en kennisuitwisseling.
- Praktijkvoorbeelden – goede en slechte – worden voor analyse ter beschikking gesteld aan alle medewerkers.
- Onderzoeksbronnen zijn beschikbaar en toegankelijk.
- Medewerkers zijn in staat verschillende gegevensbronnen te analyseren en te gebruiken voor feedback, ook met behulp van ICT, om hun onderwijs te onderbouwen en middelen doelmatig te besteden.
- School(jaar)plannen zijn gebaseerd op kennis en zelfevaluatie en worden regelmatig bijgewerkt.
- De school evalueert regelmatig haar handelingswijzen en wijzigt en actualiseert deze indien nodig.

Bron: Kools (2020)

Praktisch intermezzo dimensie V

Systemen inbedden voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en leren

Hilde Groenendijk-de Vries, afdelingsleider bovenbouw van het Marnix Gymnasium: 'Als afdelingsleider herken ik wat Annemarie Neeleman constateert, namelijk dat schoolleiders vaak op basis van hun intuïtie en onderbuik beslissingen nemen. Zij adviseert een meer kennisgedreven benadering, als onderdeel van leiderschap in onderwijs en leren. Een leider neemt veelal het voortouw, maar zou vaker eerst een stap naar achteren of opzij kunnen doen. Daardoor geeft hij anderen en zichzelf ruimte om te analyseren en kennis te verzamelen. Op scholen komen we hier vaak te weinig aan toe. In de hectiek van alle dag zoeken collega's, ook ik als afdelingsleider, naar snelle oplossingen als problemen zich voordoen. Tijd nemen om na te denken en onderzoek te doen zou ons handelen als professionals ten goede komen. Dan groei je samen en kom je tot een verdieping van het leren.'

Hilde volgde zes jaar geleden een masteropleiding in de onderwijskunde en bezocht met medestudenten een aantal scholen in Engeland. Wat ze daar zag, vormde haar ideaalbeeld: 'Sommige scholen sloten de deuren voor de leerlingen op vrijdagmiddag, zodat collega's tijd konden nemen voor hun eigen professionalisering. Ze analyseerden resultaten, ontwikkelden nieuwe lesmethodieken, volgden een masteropleiding of deden een eigen onderzoek, waarbij steeds onderling kennis werd gedeeld. Prachtig om zo gezamenlijke groei te zien bij de Engelse collega's.'

Het Marnix Gymnasium kent als eerste stap op weg naar dit ideaalbeeld sinds schooljaar 2023-2024 een vaste middag voor collegiaal overleg op de dinsdag. Hilde: 'Er is een cyclus van vijf weken afgesproken. De ene week is er afdelingsoverleg, in de vier weken erna volgen mentoroverleg, werkgroepoverleg – over onderwerpen als differentiëren of het nieuwe schoolplan –, sectieoverleg en overleg over actuele zaken. Daarna begint de cyclus opnieuw. Dat vind ik een mooi begin om het verzamelen en delen van kennis in te bedden.'

Op het categorale gymnasium is men bewust bezig met het thema kennis verzamelen en delen. 'We denken in het managementteam na over de vraag: hoe kunnen we borgen dat de onderzoekende, lerende houding er niet alleen is binnen het klaslokaal, maar ook daarbuiten, als onderdeel van onze schoolcultuur?' Als lid van de schoolleiding ziet Hilde het als taak richting haar collega's om hen aan te moedigen, ruimte en tijd te creëren voor een meer systematische aanpak met terugkoppelingen en gebruik te maken van samenwerkingsplatforms zoals Teams.

Leren van anderen gebeurt bijvoorbeeld in een professionele leergemeenschap van afdelingsleiders op CVO-scholen, waar Hilde aan deelneemt. 'Als onderwijsprofessionals van de verschillende scholen doen we ons werk, maar komen we niet altijd toe aan het goed doorlopen van een PDCA-cyclus binnen onze afdelingen. Annemarie geeft ons meer zicht op hoe we dit kunnen aanpakken. Binnen CVO is steeds meer gerichte aandacht voor kennisgedreven professionalisering, bijvoorbeeld via de CVO Academie. Daardoor nemen collega's meer tijd voor analyse, kennis opdoen en delen, en maken ze afspraken over evaluatie en borging.'

Op het Marnix proberen we altijd achteraf een evaluatie te houden, bijvoorbeeld na een toetsweek of een open dag. Want we moeten niet alleen de interventies doen, maar ook nagaan of ze het gewenste effect hebben gehad. Dat zie je namelijk pas als je de stap naar achteren zet, analyseert. Daarom wil ik graag dat collega's bij meer zaken gaan evalueren en het resultaat de volgende keer als leerelement meenemen.'

Naast het overleg op dinsdagmiddag zijn er op het Marnix Gymnasium vijf keer per schooljaar interne studiedagen. Dan komen er relevante onderwerpen aan bod zoals het puberbrein en wordt er nagedacht over het verbeteren van het eigen onderwijs. Verder kent de school elk schooljaar een aantal organisatiedagen, waarop collega's algemene schooltaken kunnen verrichten en studeren terwijl leerlingen bijles kunnen volgen. Op eigen initiatief hebben docenten een leesclub opgericht die onderwijsboeken bespreekt zoals *Grip op de mini-samenleving* van Iliass el Hadioui en *Hallo witte scholen* van Anousha Nzume.

Hilde zegt: 'Ik zou willen dat we nog meer delen. Dat we uitwisselen: Wat ontwikkel jij? Wat volg jij? Wat studeer jij? Welk onderzoek heb je gelezen? Want er zijn genoeg collega's die veel weten en kunnen, maar verzilveren we het ook binnen de school? Dit zou structureler kunnen, waardoor de kenniswinst niet alleen zichtbaar wordt in de klas, maar ook breder in de professionele cultuur van de school.'

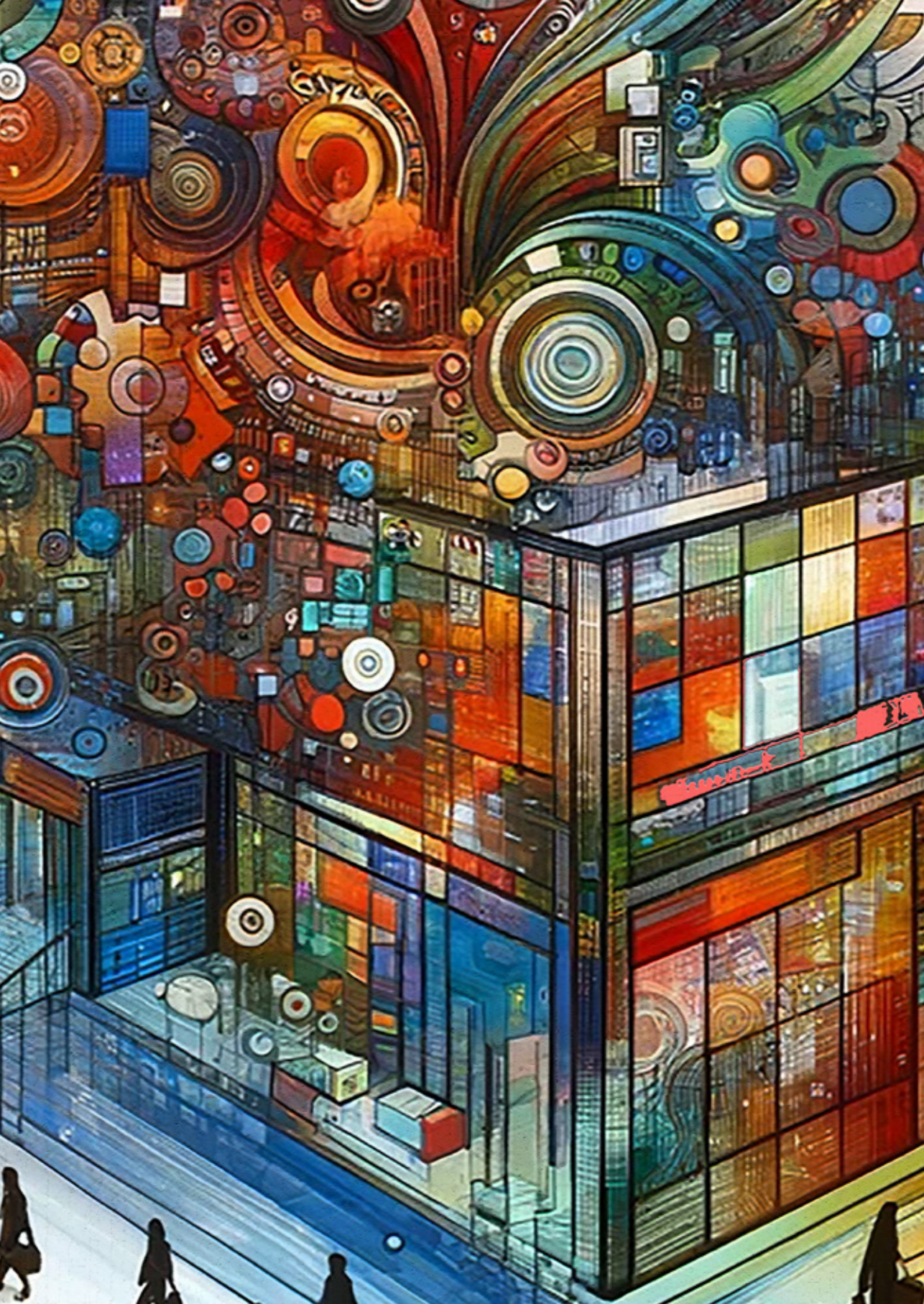
De schoolleiding stimuleert collega's om naar externe studiedagen te gaan en ook daarna met collega's te delen wat ze hebben opgestoken. Hierbij signaleert Hilde een barrière: 'Collega's zeggen soms: "Wie ben ik om dit te delen? Ik kan het nooit zo goed vertellen als de inleider op de studiedag." Het lijkt alsof er pas gedeeld kan worden als er perfectie is. Dit is een gedachte die je in het onderwijsveld veel tegenkomt. Dat is jammer, want leren gaat over "proberen" en juist ook fouten mogen maken. Als een kind leert lopen vinden we het normaal dat het maanden bezig is met vallen en weer opstaan. Dit soort processen mogen hun tijd hebben. Natuurlijk hebben we hoge verwachtingen van elkaar en van onze leerlingen, zeker op een gymnasium, maar dat mag én moet binnen de ruimte voor groei.'

Lerend Marnix Gymnasium

Uit het interview komt naar voren dat het Marnix Gymnasium collega's stimuleert om tijd te nemen om na te denken en onderzoek te doen alvorens tot handelen over te gaan. Dit doen zij met als doel om samen te groeien en tot een verdieping van het leren te komen. Er zijn structuren voor regelmatige dialoog en kennisuitwisseling. De schoolleiding stimuleert docenten om hun onderzoekende, lerende houding ook buiten het eigen klaslokaal in te zetten en te ontwikkelen, ten gunste van de schoolcultuur. Teacher leadership wordt aangemoedigd. Het Marnix Gymnasium evalueert initiatieven op de beoogde effecten en neemt deze bevindingen mee bij volgende initiatieven.

Het Marnix Gymnasium is een kleinschalig categoriaal gymnasium in Rotterdam-Blijdorp met ruim 500 leerlingen, afkomstig uit Rotterdam en wijde omgeving. Er werken zo'n 70 docenten en onderwijsondersteuners. Het Marnix is een school voor goede vwo-leerlingen, die intelligentie combineren met een sterke werkhouding en een brede belangstelling. De school heeft een uitgebreid verrijkings- en verdiepingsprogramma.

Meer informatie: www.marnixgymnasium.nl



Onderzoeksprogramma

6.1 Inleiding

In lijn met de in hoofdstuk 4 geschetste visie op praktijkgericht onderzoek die dit lectoraat aanhangt, geven wij ons definitieve onderzoeksprogramma vorm in co-creatie met onderwijsprofessionals, onze 'doelgroep'. Vanuit een wetenschappelijke basis identificeren wij de thema's waarmee we in, met en voor de onderwijspraktijk de grootste impact kunnen realiseren. Het in co-creatie identificeren van voor de onderwijspraktijk bruikbare handelingskennis kost tijd. Wij vinden dit echter dusdanig relevant dat wij deze tijd nemen. Als gevolg hiervan is het onderzoeksprogramma van het lectoraat bij het verschijnen van deze openbare les nog niet definitief bepaald. Wij nemen de lezer echter graag mee in onze aanpak tot dusverre, evenals in de voorziene activiteiten om ons onderzoeksprogramma in co-creatie met onderwijsprofessionals praktisch relevant te maken. Het voorlopige onderzoeksprogramma presenteren wij in paragraaf 6.2. Paragraaf 6.3 beschrijft vervolgens de ontwikkeling en validatie van het instrument dat wij inzetten 1) om ons onderzoeksprogramma te focussen en 2) als basis voor de ontwikkeling van handelingsinstrumenten voor de onderwijspraktijk: de Nederlandstalige vragenlijst 'de school als lerende organisatie'. Paragraaf 6.4 geeft, tot slot, een inkijkje in de verwachte doorwerking van het onderzoeksprogramma.

6.2 Voorlopig onderzoeksprogramma

Uit de gecombineerde opbrengsten van de literatuurreview ter voorbereiding op de openbare les, de uitgebreide vraagarticulatie bij de opzet van het lectoraat, de discussies tijdens de expert review en de focusgroep met betrekking tot de Nederlandstalige vragenlijst, en de praktijkverhalen uit de praktische intermezzo's hebben wij een zogenaamde groslijst van urgente onderzoeksvragen gedestilleerd. Dit zijn de volgende:

- Hoe kan de *agency*³⁰ van lerende leiders in de school worden gestimuleerd om betekenis en urgentie te geven aan de ontwikkeling van een school tot een lerende organisatie?
- Welke cultuur- en structuurinterventies kunnen lerende leiders inzetten om de lerende cultuur in de school te bevorderen?
- Hoe kunnen lerende leiders het duurzaam, systematisch en kennisgedreven verbeteren van onderwijs door docenten en teams stimuleren?

³⁰ In zeer algemene termen is een 'agent' een wezen met het vermogen om te handelen. 'Agency' duidt vervolgens op de uitoefening of manifestatie van dit vermogen (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2019).

- Hoekunnen leidinggevenden de gesprekkencyclus (inclusief feedbackprocessen) effectief inzetten voor het versterken van de lerende cultuur in de school?
- Hoe kunnen leidinggevenden zorgen voor een passende organisatiestructuur die de voorwaarden creëert voor de duurzame ontwikkeling tot een lerende school?

Hoewel voorgaande vragen meer dan interessant en in basis relevant zijn voor zowel beroeps-, opleidings- als kennispraktijk (zie Figuur 3, hoofdstuk 5), moeten wij vanwege de huidige omvang en looptijd van het lectoraat een aanscherping (focus en prioritering) in deze lijst aanbrengen. Een belangrijk onderdeel in de precisering van ons onderzoeksprogramma is de ontwikkeling van een betekenisvolle en valide Nederlandstalige vragenlijst 'de school als lerende organisatie'. Deze vragenlijst heeft in dit lectoraat twee primaire functies: 1) onderzoeksinstrument voor de 'praktische' aanscherping van het voorlopige onderzoeksprogramma en 2) basisontwerp voor de ontwikkeling van handelingsinstrumenten voor de onderwijspraktijk. De twee functies lichten wij hieronder nader toe. De ontwikkeling en validatie van de vragenlijst presenteren wij in paragraaf 6.3.

Ad 1) Vragenlijst als onderzoeksinstrument voor de praktische aanscherping van het onderzoeksprogramma

Ten eerste gaan wij de vragenlijst gebruiken als onderzoeksinstrument ter aanscherping van het onderzoeksprogramma. Een survey-onderzoek onder een grote representatieve groep middelbare scholen zal de deficiënties en sterke punten op de verschillende aspecten van de lerende school en lerend leiderschap nader in beeld brengen. Mogelijk toont dit survey-onderzoek ook patronen in relatie tot verschillende onafhankelijke variabelen zoals schoolgrootte, organisatiestructuur of leiderschapskenmerken. De kwantitatieve opbrengsten van dit onderzoek zullen vervolgens kwalitatief geduid worden. Via interviews en focusgroepen gaan wij nader onderzoeken welke ontwikkelbehoeften onderwijsprofessionals hebben in het kader van de lerende school en lerend leiderschap: liggen die in het verlengde van de geconstateerde deficiënties of wellicht op een totaal ander vlak? En aan wat voor soort kennis (producten) hebben zij behoefte?

Ad 2) Vragenlijst als basisontwerp voor de ontwikkeling van handelingsinstrumenten voor de onderwijspraktijk

De vragenlijst gaan wij ten tweede als basis gebruiken voor het ontwerp van een aantal praktische handelingsinstrumenten voor en met de onderwijspraktijk. Instrumenten die onderwijsprofessionals kunnen gebruiken om bewustzijn en kennis over de lerende school en lerend leiderschap in hun team te vergroten door het gesprek erover te voeren. Instrumenten die bovendien ingezet kunnen worden om de ontwikkeling van een team op de verschillende dimensies van de school als lerende organisatie zichtbaar te maken. En die hen concrete handvatten bieden voor cultuur-

en structuurinterventies waarmee de lerende school en lerend leiderschap verder ontwikkeld kunnen worden.

De afgelopen maanden hebben wij reeds een aantal stappen gezet in de ontwikkeling en validatie van de Nederlandstalige vragenlijst. Deze presenteren wij in de volgende paragraaf.

6.3 Ontwikkeling en validatie van de Nederlandstalige vragenlijst

Er bestaat een Engelstalige vragenlijst die het in hoofdstuk 2 gepresenteerde school-als-lerende-organisatiemodel van Kools (2020) conceptualiseert (Kools et al., 2020). Naast het feit dat deze vragenlijst in het Engels is opgesteld, is deze geconstrueerd en gevalideerd in andere onderwijssystemen dan de Nederlandse. Dit betekent dat deze vragenlijst mogelijk suboptimaal aansluit bij de werkpraktijk van de Nederlandse onderwijsprofessional, zowel qua taal als qua werkcontext. Bovendien is het de verwachting dat de Engelstalige vragenlijst in opzet (bijvoorbeeld qua lengte en formulering) onvoldoende aansluit bij de doelen die dit lectoraat met de vragenlijst beoogt. Hieronder beschrijven wij stap voor stap de procedure die wij volgen om tot een betekenisvolle en valide Nederlandstalige vragenlijst 'De school als lerende organisatie' te komen. Dit doen wij van meet af aan in co-creatie met de beoogde gebruikers, onder meer via de kenniskring en focusgroepen van onderwijsprofessionals. Aangezien dit onderzoek op het moment van de openbare les nog loopt, beschrijven wij de reeds uitgevoerde activiteiten en geven wij een impressie van de voorziene vervolgstappen.

Vertaling

De Engelstalige vragenlijst is allereerst vertaald naar het Nederlands. Dit heb ik zelf gedaan.³¹ Het primaire doel van deze vertaling was om de meetpretentie van ieder item zo nauwkeurig mogelijk over te brengen. Hierbij heb ik zo goed mogelijk rekening gehouden met de culturele en systemische verschillen tussen de formuleringen in de oorspronkelijke vragenlijst en de Nederlandse onderwijscontext. Dit resulteerde in een vragenlijst waarin alle 65 oorspronkelijke items van Kools et al. (2020) zijn gehandhaafd.

Herziening: expertreview

Na de vertaling hebben de leden van de kenniskring (allemaal onderwijsprofessionals zoals in hoofdstuk 5 beschreven) de vertaalde items van de vragenlijst beoordeeld – eerst individueel en vervolgens in verschillende groepsdiscussies – op praktische relevantie, begrijpelijkheid en geschiktheid voor de Nederlandse onderwijscontext. Om de vragenlijst in opzet zo bruikbaar, praktisch en gebruiksvriendelijk (hieronder valt bijvoorbeeld dat een respondent de vragenlijst binnen een redelijk tijdsbestek kan inzetten) mogelijk te maken voor de gebruiker, is elk item door de leden van de kenniskring beoordeeld op zijn toegevoegde waarde voor het in beeld brengen van

31 Ik heb onder meer Engelse taal en cultuur aan de Universiteit van Amsterdam gestudeerd.

het concept 'de school als lerende organisatie'. Hierbij is gepoogd de indruk- en inhoudsvaliditeit³² (Babbie, 2004; Bartlett & Burton, 2012) van het instrument in stand te houden. In dit lectoraat hechten wij veel belang aan een instrument dat gebruiksvriendelijk is en daardoor ook daadwerkelijk gebruikt wordt. Dat is voor ons belangrijker dan een instrument dat maximaal volledig, maar te complex en/of omvangrijk voor de gebruiker is, waardoor het minimaal of niet gebruikt wordt. De combinatie van gebruiksvriendelijk en volledig geniet uiteraard onze voorkeur.

De expertreview door de kenniskring heeft geleid tot zowel verfijningen in de vertaling als een reductie in het aantal items (van 65 naar 42). In de eerste twee van het acht dimensiemodel van Kools et al. (2020) – *'Shared vision centred on the learning of all students'* en *'Partners contributing to the school's vision'* – zijn relatief veel items komen te vervallen. Hierdoor bleven er respectievelijk drie en twee items over van de oorspronkelijke acht en drie items. Dit zou resulteren in twee dimensies met elk weinig items. Na uitvoerig overleg is daarom besloten om voorlopig het oorspronkelijke theoretische model met zeven dimensies van Kools et al. (2020) te gebruiken en deze twee dimensies samen te nemen in de oorspronkelijke dimensie *'Developing a shared vision centered on the learning of all students'*. Tijdens de volgende onderzoeksstappen zal uiteraard met extra oplettendheid worden gekeken of de data de keuze voor deze samenvoeging ondersteunt.

In Tabel 2 wordt bij alle zeven dimensies steeds eerst de Nederlandse (concept) benaming van de dimensie gegeven en daaronder de oorspronkelijke Engelse benaming, beide voorzien van het aantal items.

32 Indruksvaliditeit (Engelse term: *face validity*) betreft de mate waarin de antwoorden op de vragen uit een vragenlijst een goede indicatie zijn voor wat het instrument probeert in beeld te brengen. Inhoudsvaliditeit (Engelse term: *content validity*) betreft de mate waarin de aspecten van het concept dat het instrument beoogt te meten voldoende vertegenwoordigd zijn.

Tabel 2: Nederlandse en Engelse benamingen per dimensie, voorzien van het aantal items per dimensie

Dimensie	Naam	Items
I	Ontwikkelen en delen van een visie die is gericht op het leren van alle leerlingen	5
	<i>Developing a shared vision centered on the learning of all students</i>	11
II	Stimuleren en faciliteren van voortdurende leermogelijkheden voor alle medewerkers	5
	<i>Promoting and supporting continuous professional learning for all staff</i>	10
III	Bevorderen van teamleren en samenwerking tussen alle medewerkers	4
	<i>Fostering team learning and collaboration among staff</i>	10
IV	Opzetten van een cultuur van onderzoek, innovatie en experiment	8
	<i>Establishing a culture of enquiry, innovation and exploration</i>	9
V	Systemen inbedden voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en leren	5
	<i>Embedding systems for collecting and exchanging knowledge and learning</i>	8
VI	Leren met en van de externe omgeving	4
	<i>Learning with and from the external environment and larger system</i>	5
VII	Ontwikkelen en voorleven van lerend leiderschap	11
	<i>Modelling and growing learning leadership</i>	12

Herziening: eerste ronde focusgroep van lerarenopleiders

De vertaalde en herziene vragenlijst is vervolgens in drie sessies van kleine omvang voorgelegd aan tweedegraads lerarenopleiders van de lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam met relevante werkervaring in het voortgezet onderwijs. Deze focusgroep heeft de vragenlijst beoordeeld op indruks- en inhoudsvaliditeit, begrijpelijkheid en bruikbaarheid (Bartlett & Burton, 2012; Flick, 2009) voor de onderwijs-professional in het voortgezet onderwijs.³³

Hoewel de deelnemers niet direct in het voortgezet onderwijs werkzaam zijn, hebben ze allen relevante werkervaring in en daarmee kennis over de voortgezet-onderwijspraktijk. Ze zijn geworven onder tweedegraads lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam op basis van de volgende inclusie-/exclusiecriteria:

- meer dan vijf jaar relevante werkervaring in het voortgezet onderwijs als docent, schoolleider, stafmedewerker
- recente werkervaring in het voortgezet onderwijs (niet langer dan vijf jaar geleden)

Door deze onderwijsprofessionals te includeren in de onderzoeksopzet, maximaleren we de potentiële responsgroep voor het latere survey-onderzoek.

Voor de werving van deelnemers hebben we zowel groepsgewijze (anonieme) e-mailbenadering als directe (persoonlijke) benadering ingezet. Dit heeft geleid tot acht deelnemers, verdeeld over drie sessies van ieder negentig minuten. Ter

33 In een later stadium kan de vragenlijst uiteraard ook beoordeeld worden voor gebruik in andere onderwijssectoren.

voorbereiding op de sessie heeft elke deelnemer via e-mail informatie ontvangen over doel en procedure. Vragen over de deelname zijn voorafgaand aan de sessie via e-mail of in een persoonlijk gesprek beantwoord. Alle deelnemers hebben voorafgaand aan de sessie schriftelijk consent gegeven voor het gebruik van hun gegevens voor de doeleinden van dit onderzoek. De deelnemers hebben geen beloning voor hun deelname ontvangen.

In alle sessies is gestart met een uiteenzetting van de procedure die de focusgroep zou volgen. Hierbij zijn doel en werkwijze toegelicht. Alle deelnemers hebben de vragenlijst ter plekke ontvangen met het verzoek deze individueel in te vullen. Per item is de mogelijkheid gegeven om vragen of opmerkingen toe te voegen. Nadat alle deelnemers de vragenlijst hadden ingevuld, zijn de opmerkingen plenair in een groepsdiscussie besproken. De onderzoekers vroegen op basis van de inbreng van de deelnemers gericht door, om zo nauwkeurig mogelijk te begrijpen wat de aard van de opmerkingen was en welke aanpassingen vanuit de focusgroep werden voorgesteld. De feedback uit de focusgroep heeft geleid tot een aantal herzieningen in de vragenlijst.

Vervolgstappen

Hoewel de volgende onderzoeksstappen ten tijde van de openbare les nog niet hebben plaatsgevonden, willen wij de lezer toch graag meenemen in de voorziene activiteiten. Zoals geschetst heeft de focusgroep de items van de vragenlijst beoordeeld op indruk- en inhoudsvaliditeit, begrijpelijkheid en bruikbaarheid, en heeft dit geleid tot een herziene vragenlijst. Om de inhouds- en indrukvaliditeit van deze vragenlijst verder te versterken, zullen wij als volgende validatiestap de afzonderlijke items – samen met de definities van de te meten factoren – voorleggen aan een groep schoolleiders, docenten en onderwijs ondersteunend personeel uit het voortgezet onderwijs. Deze deelnemers zal individueel worden gevraagd om bij de items aan te geven bij welke definities deze horen. Indien ze in staat zijn om de items te koppelen aan de juiste definities, dan duidt dat erop dat de items correct geformuleerd zijn. Indien deelnemers niet komen tot de beoogde *match*, is dat een indicatie dat een item onhelder of onjuist geformuleerd is en dat deze aangepast dient te worden.

De definitieve lijst met items die voorgaand proces oplevert, gaat vervolgens op twee manieren doorontwikkeld en ingezet worden, in lijn met de in paragraaf 6.2 geschetste functies. De definitieve items worden ten eerste verwerkt in een digitale lijst met online af te nemen vragen. Voordat deze digitale vragenlijst grootschalig uitgezet wordt onder een representatieve onderzoekspopulatie van voortgezet onderwijsprofessionals, zal de functionaliteit ervan gedegen getest worden.

6.4 Doorwerking

Het lectoraat streeft naar doorwerking van de opbrengsten van het onderzoeksprogramma in zowel de beroepspraktijk, de opleidingspraktijk, als de kennispraktijk (zie

Figuur 3, hoofdstuk 5). We beogen allereerst nieuwe kennis toe te voegen aan de bestaande kennisbasis van lerend leiderschap in lerende onderwijsorganisaties; kennis die zowel wetenschappelijk gefundeerd als praktijkrelevant is. De vertaling van deze kennis naar en door de beroepspraktijk moet leiden tot een versterkt bewustzijn en handelen op het gebied van lerend leiderschap – van hiërarchisch leidinggevenden en teacher leaders – met de kwaliteitsverbetering van het onderwijs als uiteindelijk doel. Via de opleidingspraktijk beogen wij een impuls te geven aan de opleiding en professionele ontwikkeling van (aankomende) docenten en leidinggevenden, met de kwaliteitsverbetering van opleiding en daarmee onderwijs als doel.

De ontwikkelingsactiviteiten die wij inzetten voor doorwerking van het onderzoeksprogramma in de drie praktijken staan weergegeven in Tabel 3. Wij verbijzonderen hierbij per ‘doorwerkingspraktijk’ naar vier typen ontwikkelingsactiviteiten, te weten: kennisontwikkeling, productontwikkeling, persoonsontwikkeling en systeemontwikkeling.

Tabel 3: Doorwerking van het onderzoeksprogramma van het lectoraat

Doorwerkingspraktijk	Beroepspraktijk	Opleidingspraktijk	Kennispraktijk
Ontwikkelingsactiviteiten			
Kennisontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disseminatie onderzoeksbevindingen via publicaties en infographics in/op: <ul style="list-style-type: none"> ▪ vakbladen ▪ overige praktijkgerichte publicaties ▪ social media ▪ Optredens op en bijdragen aan professionele bijeenkomsten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gastcolleges leraren- en schoolleidersopleidingen ▪ Gastcolleges overige opleidingen Hogeschool Rotterdam 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peer-reviewed publicaties, ▪ Masterscripties ▪ Proefschriften
Productontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praktische handreikingen voor onderwijsprofessionals 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bijdragen curriculum leraren- en schoolleidersopleidingen (incl. Masters) ▪ Praktische handreikingen voor opleiders 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wetenschappelijk gevalideerde instrumenten
Persoonsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professionaliseringsactiviteiten onderwijsprofessionals ▪ Deelname kenniskring 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professionaliseringsactiviteiten hogeschoolmedewerkers ▪ Deelname kenniskring 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begeleiding docentonderzoekers, stagiaires, promovendi en/of postdocs
Systeemontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bijdragen praktijknetwerken, denktanks en adviesraden ▪ Inrichting Professionele Leergemeenschappen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bijdragen expertisegroepen, denktanks en adviesraden ▪ Deelname Professionele Leergemeenschappen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bijdragen academische netwerken, denktanks en adviesraden

Dimensie VI van de school als lerende organisatie

Leren met en van de externe omgeving

- De school is een open systeem en staat ervoor open om benaderd te worden door potentiële externe samenwerkingspartners.
- De school scant haar externe omgeving om snel te kunnen reageren op uitdagingen en kansen.
- Medewerkers werken samen, leren en wisselen kennis uit met collega's op andere scholen via netwerken en/of bovenschoolse samenwerkingen.
- De school werkt samen met ouders/verzorgers en de lokale gemeenschap als partners in het onderwijsproces en in de organisatie van de school.
- De school werkt samen met instellingen voor hoger onderwijs, bedrijven en/of publieke organisaties om het leren te verdiepen en te verrijken.
- Samenwerkingen zijn gebaseerd op gelijkwaardigheid en kansen voor wederzijds leren.
- ICT wordt in ruime mate gebruikt om de communicatie, kennisuitwisseling en samenwerking met de externe omgeving te vergemakkelijken.

Bron: Kools (2020)

Praktisch intermezzo dimensie VI

Leren met en van de externe omgeving

Sebastiaan van Hofwegen, directeur van Penta Hoogvliet: 'Al sinds het vorige schoolplan in 2016 hebben we als missie dat we niet zozeer de beste school van Hoogvliet, maar liever de beste school vóór Hoogvliet willen zijn. Daarom participeren we onder andere in meerdere netwerken in onze omgeving. Zo zijn we lid van het Comité 4 mei dat de Dodenherdenking in Hoogvliet organiseert. We proberen elk jaar een project te verbinden aan het landelijke thema voor deze herdenking, samenhangend met de vakken levensbeschouwing, mens & maatschappij, beeldende vorming en de mentorles. Dit heeft bijvoorbeeld geleid tot een documentaire die leerlingen samen met het Roze café in Kamp Westerbork hebben opgenomen en een bijbehorende lessenreeks. Deze documentaire is op verschillende scholen in Hoogvliet en Pernis bekeken.

Zelf ben ik voorzitter van de projectgroep PO-VO Hoogvliet en Pernis. We hebben als schoolleiders binnen deze groep eerst het rekenniveau op onze basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs omhoog gebracht. Toen dat doel bereikt was, hebben we een nieuw project gestart: 'Heel Hoogvliet (en Pernis) leest'. We promoten het lezen op allerlei manieren. We maken hiervoor volop reclame in de lokale media, waardoor het een succes wordt. We zitten ook in een lokale bedrijvengroep en hebben contact met de Rotary Rotterdam-Botlek. Samen met deze partners zetten we projecten voor leerlingen op. Met de bedrijvengroep willen we in schooljaar 2024-2025 80-20 leren invoeren op het gebied van zorg en welzijn. Dat houdt in dat er één dag per week in de praktijk geleerd wordt bij zes zorginstellingen in Hoogvliet. Leden van de Rotary geven daarnaast ook beroepenvoorlichting in gastlessen.

Dankzij de contacten met bedrijven leren we welke actuele kennis en vaardigheden vandaag de dag gevraagd worden van leerlingen. Zo zijn leerlingen bij het vak ondernemen twaalf weken bezig met het opstellen van een ondernemingsplan voor een fictief bedrijf. Een vertegenwoordiger van de Rabobank helpt de leerlingen dan om duurzaamheid in het plan te verwerken, want tegenwoordig beoordeelt een bank de financieringsaanvraag van een bedrijf daarop. We werken verder voor de Business School – onze mavo – samen met JINC Rotterdam-Rijnmond³⁴, om leerlingen aan een goede start op de arbeidsmarkt te helpen.'

Diverse experts ondersteunen Penta Hoogvliet bij de deskundigheidsbevordering onder de medewerkers. Sebastiaan: 'Elk kernteam stelt elk schooljaar een ontwikkelvraag op met een gewenst eindproduct. Daarover worden werkplaatsen (laagdrempelige interne professionaliseringsbijeenkomsten) gehouden om te leren en gaandeweg

34 Via JINC (Jongeren INCorporated) maken kinderen van 8 tot 16 jaar kennis met allerlei beroepen, ontdekken ze welk werk bij hun talenten past en leren ze solliciteren.

beoordelen we welke externe expertise we willen invliegen. Dat kan bijvoorbeeld een expert zijn van een educatieve dienstverlener of een orthopedagoog. Intern verzorgt een aantal docenten met een Master of Education teamscholing. En de stafmedewerker Onderwijskwaliteit van onze scholengroep helpt ons met het interpreteren van data over onze leerlingen waarmee we ons onderwijs kunnen verbeteren.

Twee keer per jaar houden we een ontwikkeldag voor onze medewerkers. Die begint telkens met een inspirerende spreker van buiten de school. Zo heeft recent socioloog Iliass el Hadioui gesproken. Dit heeft ertoe geleid dat we onze pedagogische visie herijkt hebben. Een andere externe expert van wie we veel hebben geleerd is oud-inspecteur Rob Schouten. Samen met hem hebben we een eigen lesobservatie-formulier opgesteld om elkaar feedback te kunnen geven. In dit formulier zitten de criteria van het inspectiekader verwerkt, zodat we kunnen meten hoe we aan deze criteria voldoen.'

De samenwerking met andere onderwijspartners in de regio leidt concreet tot nieuw onderwijsaanbod. 'Voor onze leerlingen die een mavodiploma hebben gehaald werken we intensief samen met VAVO Rijnmond in onze havo-TOP. Deze leerlingen kunnen bij ons op school doorgaan naar de havo. We stellen het Programma van Toetsing en Afronding (PTA) in overleg met VAVO Rijnmond samen en beoordelen toetsen over en weer op kwaliteitseisen. Ook overleggen we regelmatig met Penta De Oude Maas, een collega-vmbo-school van scholengroep Penta in Spijkenisse. Met deze vestiging wisselen we op vakgroepniveau kennis uit over toetsen, PTA's, praktische opdrachten en projecten. Ook sparren docenten over de doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw of het aanbod van keuzevakken. Vooral de beroepsgerichte vakken doen dit vaak. Omdat de meeste vakgroepen op onze school klein zijn – zoals de vakgroep wiskunde – en we toch graag zien dat ze kennis en ervaringen delen met collega's op scholen die leerlingen met hetzelfde niveau en vergelijkbare problematiek bedienen, hebben we contact met het Scheepvaart- en Transportcollege (STC).

We zoeken daarnaast naar samenwerking binnen CVO. Samen met Accent Praktijk-onderwijs Hoogvliet starten we bijvoorbeeld in schooljaar 2024-2025 een klas voor praktijkonderwijs (PrO)/beroepsgerichte leerweg (bbi). Dankzij deze PrO/bbi-klas zullen leerlingen die op de grens van praktijkonderwijs en leerwegondersteuning in het vmbo zitten, beter bediend worden. Omdat leerlingen langer de tijd krijgen om zich te ontwikkelen, kan de keuze voor de schoolsoort uitgesteld worden.

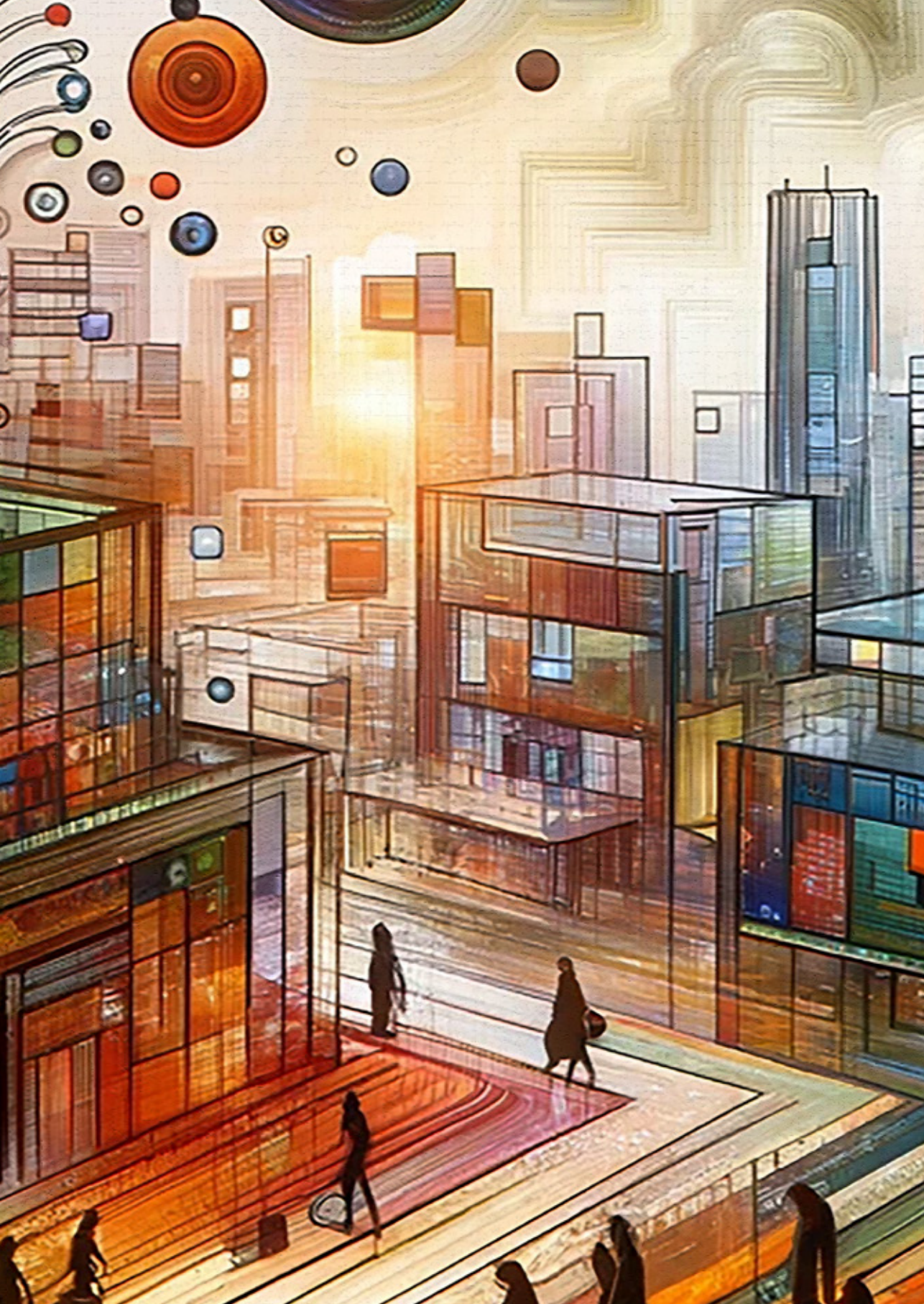
We doen verder mee aan netwerken van de VO-raad, het Platform VMBO, samenwerkingsverband Koers VO, de VECON – voor onze Business School – en het Anglia-netwerk. Ook daarbij is het doel steeds: onze horizon verbreden en kennis en voorbeelden uitwisselen met andere scholen.'

Lerend Penta Hoogvliet

In het interview toont Penta Hoogvliet zich als een school waar leren met en van de externe omgeving volledig vanzelfsprekend is. De school staat open voor samenwerkingspartners uit de omgeving en zoekt hier zelf ook actief naar. Alles met als doel om leerlingen – in gezamenlijkheid – zo goed mogelijk voor te bereiden op hun toekomstige rol in de samenleving. De school werkt samen met kennispartners, bedrijven, publieke instellingen en andere onderwijsorganisaties om het leren van zowel leerlingen als medewerkers te verdiepen en te verrijken. Deze samenwerkingen zijn gebaseerd op gelijkwaardigheid en kansen voor wederzijds leren.

Penta Hoogvliet is een vmbo-school in Hoogvliet met 530 leerlingen en 80 medewerkers. De school biedt als beroepsprofielen aan: Horeca, bakkerij en recreatie, Zorg en welzijn, Economie en ondernemen en Dienstverlening en producten. Leerlingen die de theoretische leerweg (mavo) volgen, kiezen daarmee voor het profiel Economie en maatschappij, dat is vormgegeven als Business School. De school biedt ook een havo-TOP aan. Dit is een tweejarige vervolgopleiding voor leerlingen die hun mavodiploma hebben gehaald. De school kreeg in 2022 het predicaat Excellente School.

Meer informatie: <https://hv.penta.nl/>



Mijn kernboodschap

Ik hoop dat je als lezer van deze openbare les iets mee kunt nemen wat past bij je eigen professionele context en die van je team of organisatie. Dit lectoraat gaat zich er de komende jaren voor inspannen om in co-creatie met de onderwijspraktijk praktische handelingskennis te ontwikkelen waar de lerende leider in de lerende school zijn voordeel mee kan doen. In het belang van de leerling. In de kern laat mijn boodschap zich als volgt vatten:

Een lerend leider weet niet alleen gebruik te maken van zijn *tacit knowledge* en intuïtie maar is ook in staat om de goede hulpvraag te stellen en kennisbronnen te benutten. Er zijn veel factoren die invloed hebben op de leeropbrengsten van leerlingen. Onderschat niet op hoeveel van die factoren leiderschap invloed heeft. Wees je hier als lerend leider – en dus ook als teacher leader – van bewust en probeer zo goed mogelijk op die veelheid van factoren te acteren. Betrek je collega's binnen de school en je netwerk buiten de school bij je hulpvraag en maak gebruik van de externe kennisbronnen die tot je beschikking staan. Er zijn al heel veel wielen die je niet opnieuw hoeft uit te vinden. Gelukkig zijn er steeds meer kennisbronnen die zowel toegankelijk, begrijpelijk als toepasbaar zijn voor onderwijsprofessionals (zie het volgende kader). Zet al deze bronnen in om – samen met je collega's, de leerlingen en alle partners in de omgeving – van je school een duurzaam en integraal lerende school te maken. Met als doel het verbeteren van de leeropbrengsten van leerlingen en daarmee de kwaliteit van het onderwijs.

Verder lezen | Kennisbronnen voor onderwijsprofessionals

[Onderwijskennis.nl](https://www.onderwijskennis.nl) (een dienst van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek) maakt kennis uit onderzoek vindbaar, toegankelijk en bruikbaar, zodat de onderwijsprofessional wetenschappelijke inzichten in de praktijk kan toepassen. Onderwijskennis.nl verbindt onderzoek met onderwijspraktijk en –beleid. Met kennis uit onderzoek verbeter je als onderwijsprofessional je dagelijks werk. Benut wetenschappelijke inzichten, praktijkvoorbeelden en praktische handvatten.

[De Kennisrotonde](https://www.kennisrotonde.nl) is een digitaal loket voor de beantwoording van onderwijs- en jeugd vragen aan de hand van kennis uit onderzoek. Iedereen die werkt in of nabij de onderwijspraktijk van basisonderwijs, voortgezet onderwijs, (voortgezet) speciaal onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, lerarenopleidingen, volwassenen-educatie of het jeugddomein kan vragen stellen. De Kennisrotonde beantwoordt deze vragen met wetenschappelijk gefundeerde inzichten in wat wel en wat niet werkt. Dit helpt professionals om wetenschappelijk onderbouwde keuzes te maken in de praktijk.

Dimensie VII van de school als lerende organisatie

Ontwikkelen en voorleven van lerend leiderschap

- Lerende leiders³⁵ zorgen ervoor dat de acties van de organisatie consistent zijn met haar visie, doelen en waarden.
- Lerende leiders laten in hun eigen gedrag lerend leiderschap zien, delen hun leiderschap met anderen en helpen andere leiders te groeien, ook leerlingen.
- Lerende leiders zijn proactieve en creatieve veranderaars.
- Lerende leiders zorgen voor een 'ritme' van leren, veranderen en innoveren in de school.
- Lerende leiders ontwikkelen de cultuur, structuren en voorwaarden die professionele dialoog, samenwerking en kennisuitwisseling mogelijk maken.
- Lerende leiders bevorderen en nemen deel aan intensieve samenwerkingen met andere scholen, ouders, de gemeenschap, instellingen voor hoger onderwijs en andere partners.
- Lerende leiders zorgen voor een integrale aanpak voor het inspelen op de leer- en andere behoeften van leerlingen.

Bron: Kools (2020)

35 Met de schoolleider als *lead learner* (Kools, 2020).

Praktisch intermezzo dimensie VII

Ontwikkelen en voorleven van lerend leiderschap

Leomara Flanders, docent en sectieleider lichamelijke opvoeding en decaan op Focus Beroepsacademie: 'Ik heb een teacher-leaderrol. Dat houdt in dat ik er binnen de sectie lichamelijke opvoeding voor zorg dat alles loopt en dat de mensen binnen mijn clubje "aangezet" worden. Aanzetten houdt in dat ik iedereen activeer binnen het onderdeel waarmee we aan de gang zijn. Daarin gebruik ik mijn leiderschap door samen met collega's te kijken naar wat we samen gaan doen. Ik laat hen meedenken in mijn ideeën, vraag wat hun ideeën zijn en hoe we daar samen een mooi plan van kunnen maken. In mijn rol als decaan is ook sprake van leiderschap, want ik vraag collega's om leerlingen te begeleiden op weg naar hun loopbaan. Ik verzorg bijvoorbeeld teamstarten over een onderwerp als stage. Dan bespreek ik wat er bij een stage komt kijken en wat collega's kunnen doen om ervoor te zorgen dat de leerling een mooie stage loopt.

Zelf leer ik als docent door tijdens het lesgeven goed te kijken naar de leerlingen: wat gebeurt er en wat moet ik wel of niet aanpassen in mijn eigen handelen? Als sectieleider leer ik door met elkaar als sectie een doel na te streven. Aan het begin van elk schooljaar formuleren we als sectie korte- en langetermijndoelen en bepalen we hoe we daarmee aan de slag gaan. Daarna bespreken we elke twee weken tijdens de sectievergadering: Waar staan we? Moeten we tussentijds nog iets bijstellen? Kunnen we elkaar helpen om dichterbij het doel te komen? Daarvoor gebruiken we de PDCA-cyclus. Die komt ook aan bod wanneer onze teamleider onze sectie om de vier maanden bezoekt om te horen of de gestelde doelen gehaald worden.'

Leren gebeurt evengoed binnen en door de sectie, vertelt Leomara: 'Ik stimuleer de vakcollega's om nieuwe dingen op te pakken. Eens per jaar gaan we als sectie naar een sportdag van de landelijke vakvereniging om nieuwe spelletjes of methoden te leren. Na afloop wisselen we uit wat iedereen gezien heeft en wat we ermee kunnen. Daarnaast leren we met elkaar uit vakliteratuur. Zo heb ik onlangs een boek aangeschaft over turnen en dat beschikbaar gesteld aan collega's. Want ook al hebben we allemaal een opleiding van vier jaar gevolgd tot vakdocent, er verandert voortdurend iets waardoor we activiteiten op een nieuwe manier kunnen aanbieden.

Ik probeer iedereen in mijn sectie met elkaar te laten samenwerken en als team te laten leren. Ik stimuleer mijn collega's om hun lessen voor te bereiden, dat ze een bepaalde opbouw in een serie lessen aanbrenge en dat ze nadenken over hoe ze gedifferentieerd kunnen werken. Leiderschap pas ik ook toe tijdens een sectievergadering: ik let erop dat niet alleen ik praat, maar dat ook anderen aan het woord komen. Ik benadruk ook dat het oké is om elkaar feedback te geven, zowel positieve feedback als feedback met een kritische noot. Dus collega's mogen elkaar onderling aanspreken, met als doel hun eigen en elkaars lessen te verbeteren. We kijken ook regelmatig bij elkaar in de les, wat gemakkelijk is omdat we vaak in een grote gymzaal staan. Hierdoor kunnen we zien hoe de ander les geeft en daarvan leren.'

Teamleren krijgt op Focus Beroepsacademie onder andere vorm in een professionele leergemeenschap (PLG). 'In schooljaar 2022-2023 kregen we de opdracht van de schoolleiding om werkpleinen anders vorm te geven. Die waren erg groot, leerlingen raakten er snel afgeleid en de ruimtes moesten beter in combinatie met de lessen gebruikt kunnen worden. We hebben daarover wekelijks overlegd, op basis van een door ons gehouden onderzoek naar mogelijke verbeterpunten in onze school en een prototype-onderzoek naar werkpleinen. Ook is daarbij ingebracht wat we tijdens een studiereis in Zweden³⁶ geleerd hebben. De uitkomst is dat we van een groot werkplein twee kleinere werkpleinen hebben laten maken en de opstelling geschikter hebben gemaakt voor individueel werken of werken in kleine groepjes. Docenten die op de werkpleinen werken, hebben aangegeven dat er nu meer rust is. Ze konden leerlingen er makkelijker een plekje geven en aan het werk zetten. Er zijn inmiddels plannen om de overige werkpleinen in onze school op dezelfde manier aan te passen.

Onze PLG heeft ook schoolexamenresultaten van leerlingen onder de loep genomen, omdat de cijfers daarvan een aantal jaren achtereen laag waren. We onderzochten hoe we leerlingen konden helpen met Nederlands, biologie en natuurkunde, zodat ze betere cijfers voor het centraal examen zouden halen. Daarvoor zijn *bootcamps* – extra lessen – georganiseerd in de periode net voor de centrale examens. Daardoor werden de resultaten op deze vakken beter. Of en hoe we daarmee verder gaan is afhankelijk van subsidies. Maar we willen het graag, omdat we zien dat het werkt. Zo helpt lerend leiderschap en kennisgedreven werken bij het verbeteren van het leren van onze leerlingen.'

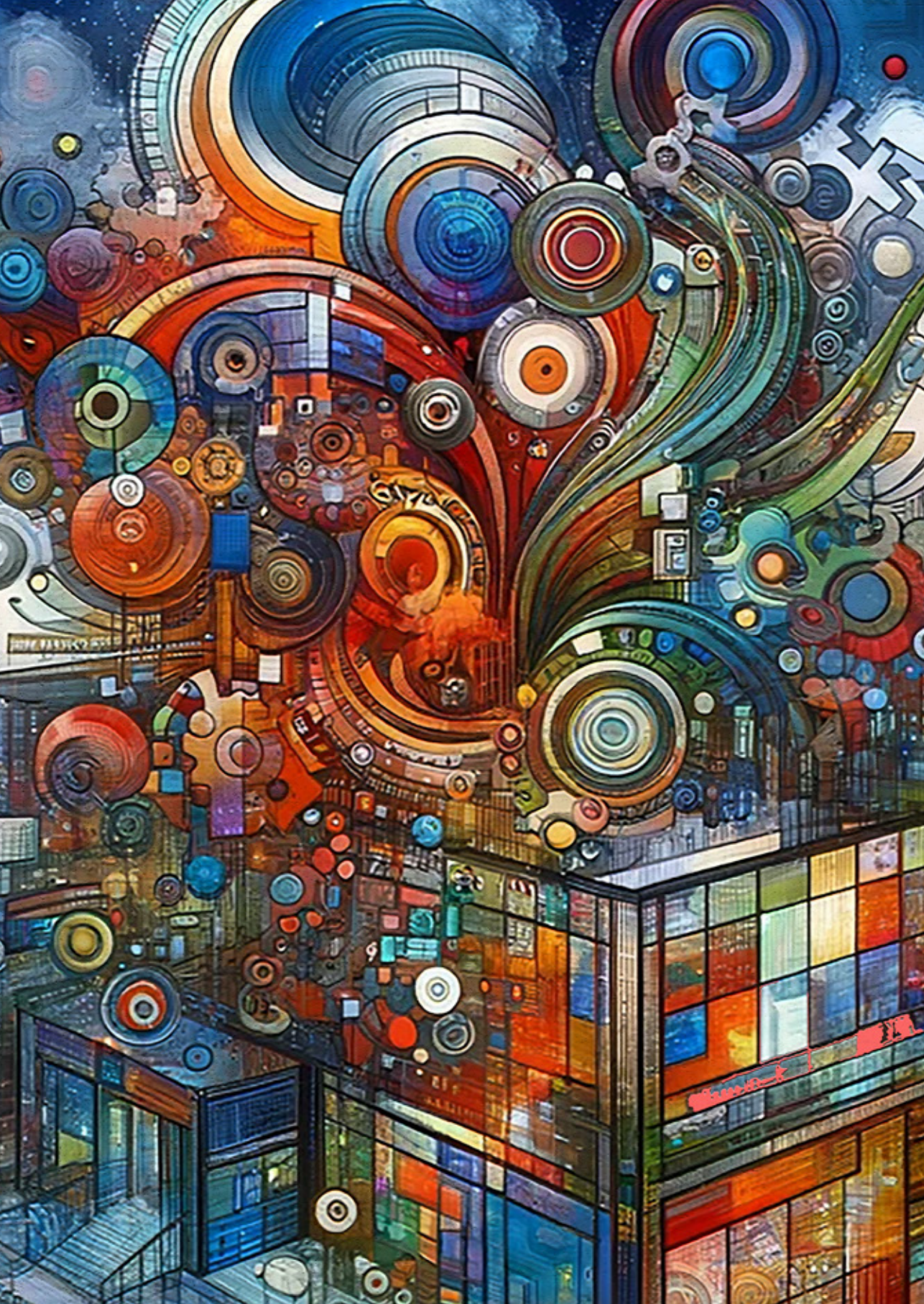
36 Focus Beroepsacademie werkt volgens het Zweedse onderwijsconcept Kunskapsskolan (zie het kader).

Lerend Focus Beroepsacademie

Het interview toont dat op Focus Beroepsacademie lerende leiders in hun eigen gedrag lerend leiderschap laten zien. Zij delen hun leiderschap met anderen en helpen andere leiders te groeien. Vanuit lerend leiderschap wordt gestuurd op een integrale aanpak voor het inspelen op de leer- en andere behoeften van leerlingen. Op Focus Beroepsacademie wordt teacher leadership aangemoedigd. De schoolleiding stimuleert de cultuur, structuren en voorwaarden die professionele dialoog, samenwerking en kennisuitwisseling mogelijk maken. De geïnterviewde teacher leader toont zich een proactieve en creatieve veranderaar.

Focus Beroepsacademie is een brede vmbo-school in Barendrecht met ongeveer 700 leerlingen en 70 medewerkers. Leerlingen kunnen er gepersonaliseerd leren in de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg dankzij het concept van *Kunskapsskolan* (Zweeds voor 'kennisschool'). Gepersonaliseerd leren en differentiatie worden op Focus Beroepsacademie gecombineerd. De beroepsprofielen die Focus Beroepsacademie in de bovenbouw aanbiedt zijn: Zorg en welzijn, Dienstverlening en producten, Media, omgeving en ICT, Horeca, bakkerij en recreatie en Groen.

Meer informatie: www.focusberoepsacademie.nl



Literatuur

- Amels-de Groot, J. (2021). *Teachers' capacity to realize educational change through inquiry-based working and distributed leadership* (Thesis). Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.160149825>
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo* (Openbare les). Hogeschool Utrecht.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Astley, W. G., & Zammuto, R. F. (1992). Organization science, managers, and language games. *Organization Science*, 3(4), 443-460. <https://doi.org/10.1287/orsc.3.4.443>
- Babbie, E. R. (2004). *The practice of social research* (10th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2012). *Introduction to education studies* (3rd ed.). SAGE.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Boom/Lemma.
- Boer, M., van Dorsselaer, S., de Looze, M., de Roos, S., Brons, H., van den Eijnden, R., Monshouwer, K., Huijnk, W., ter Bogt, T., Vollebergh, W., & Stevens, G. (2021). *HBSC 2021: Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Universiteit Utrecht.
- Bolhuis, S. (2016). *Leren en veranderen: Emotie, gedrag en denken* (4e ed.). Coutinho.
- Boselie, P., Noordegraaf, M., & Knies, E. (2017). *Professionele schoolorganisaties: Werken aan goed bestuurd leerculturen*. Universiteit Utrecht, departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap.
- Bulterman, J. (2023). *Het lerarentekort: Pleidooi voor vakmanschap*. Amsterdam University Press.
- Bush, T. (2020). Turnaround leadership in education: A restatement of heroic leadership or a flawed concept. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/1741143219877629>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence* (Report). National College for School Leadership.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts* (White paper). William T. Grant Foundation.
- Commissie Positionering Hoger Beroepsonderwijs. (2022). *Focus op professie: Commissie Positionering Hoger Beroepsonderwijs*. Vereniging Hogescholen.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- De Bruin, L., van Gelderen, N., Grotenhuis, N., & Randsdorp, M. (2023). *Kennisagenda voor het hoger onderwijs 2023-2026: De kwaliteit van hoger onderwijs versterken met onderzoek en innovatie*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- De Kruijf, B., Edzes, A., van Dijk, J., & Waslander, S. (2022). De samenhang tussen leercultuur en de scholingsdeelname bij organisaties. *Tijdschrift voor HRM*, 25(4), 50-72. <https://doi.org/10.5117/THRM2022.4.005.KRUI>
- Desjardins, R. (2015). Education and social transformation. *European Journal of Education*, 50(3), 239-244. <https://doi.org/10.1111/ejed.12140>
- Effers, L. (2023). *De grote (on)gelijkmaker. Onderwijs in een ongelijke samenleving* (Oratie). Universiteit van Amsterdam.
- Elliot Major, L., & Briant, E. (2023). *Equity in education: Levelling the playing field of learning. A practical guide for teachers*. John Catt.
- Elliot Major, L., & Higgins, S. (2019). *What works? Research and evidence for succesful teaching*. Bloomsbury.
- eLoo. (2024). *Observeren*. Geraadpleegd op 13 maart van <https://eloo.nl/modules/observeren/>
- Erdem, M., İlğan, A., & Uçar, H. İ. (2014). Relationship between learning organization and job satisfaction of primary school teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 8-20.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). SAGE.
- Fullan, M. (2018). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Galan Groep. (2021). *Omwille van goed onderwijs: Verkenning scenario's kennisinfrastructuur onderwijs*.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools. A systematic synthesis of two decades of research* (Research report). The Wallace Foundation.
- Hardus, S., Schellingerhout, R., Reudink, M., van Gerwen, O.-J., & Thewissen, S. (2022). *Verankering van brede welvaart in de begrotingssystematiek. Voortgangsrapportage van de drie gezamenlijke planbureaus*. Centraal Planbureau, Planbureau voor de Leefomgeving, Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2019). *Samenwerken aan professionaliteit: Leiders met impact*. Bazalt.

- Harris, A., Elder, Z., Jones, M., & Cooze, A. (2022). Schools as learning organisations in Wales: Exploring the evidence. *Wales Journal of Education*, 24(1), 3-28. <https://doi.org/10.16922/wje.24.1.3>
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), 351-354. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: a synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernandez-Aguilar, C., Dominguez-Pacheco, A., Martínez-Ortiz, E. J., Ivanov, R., LópezBonnilla, J. L., Cruz-Orea, A., & Ordonez-Miranda, J. (2020). Evolution and characteristics of the transdisciplinary perspective in research: a literature review. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 11, 158-188. <https://doi.org/10.22545/2020/00140>
- Hogeschool Rotterdam. (2023). *Talent voor transitie: Hoger beroepsonderwijs en praktijkgericht onderzoek voor de samenleving van morgen (Strategische agenda 2023-2028)*.
- Hogeschool Rotterdam. (2024). *Uitvoeringsagenda 2024: Talent voor transitie*.
- IBO Sturing op kwaliteit van onderwijs. (2022). *Koersen op kwaliteit en kansengelijkheid*.
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kenniscentrum Talentontwikkeling. (2020). *Succesvol talent ontwikkelen: Vierjarig strategisch onderzoeksplan Kenniscentrum Talentontwikkeling 2020-2023*. Hogeschool Rotterdam.
- Kessels, J. W. M. (2021). Gespreid leiderschap als voertuig voor diversiteit in professionele schoolteams. In H. Bijlsma & M. Keyser (Eds.), *Erken de ongelijkheid: De kracht van diversiteit in onderwijsteams* (pp. 88-98). Pica.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klatter, E., Visser, K., Theeuwes, S., Wassenaar, T., & van Veen, T. (2019). *Grip op studiesucces: Adviesrapport studiesucces*. Hogeschool Rotterdam.
- Kools, M. (2020). *Schools as learning organisations: The concept, its measurement and HR outcomes* (Thesis). Erasmus University.

- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouédard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education, 55*(1), 24-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources, 5*(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/152342230300502002>
- März, V. (2012). *It takes two to tango: Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations*. KU Leuven.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. ASCD.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Mentink, R. (2023). *De 'beliefs' van schoolleiders bij gespreid leiderschap: Over zelfbegrip van de schoolleider* (Proefschrift) Universiteit Utrecht. <https://doi.org/https://doi.org/10.33540/1815>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Ministerie van OCW, Vereniging Hogescholen, & Regieorgaan SIA. (2019). *Verkenning praktijkgericht onderzoek op hogescholen*.
- Mourshed, M., Chijjoke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. (Report). McKinsey & Company.
- Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (2022). *Kennisagenda voor het onderwijs*.
- Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, & PO-Raad. (2018). *Samen onderzoeken werkt! Werkplaatsen onderwijsonderzoek; brug tussen onderzoek en praktijk*.
- Neeleman, A. (2019a). *School autonomy in practice: School intervention decision-making by Dutch secondary school leaders* (Thesis). Universitaire Pers Maastricht. <https://doi.org/https://doi.org/10.26481/dis.20190628mn>
- Neeleman, A. (2019b). *Schoolleiders en schoolautonomie: ambities, drijfveren en verantwoording*. Geraadpleegd op 13 januari 2014 van <https://annemarieneeleman.com/wp-content/uploads/2013/06/Neeleman-2019-Schoolleiders-en-schoolautonomie.pdf>

- Neeleman, A. (2019c). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31-55. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- Nijland, F., van Bruggen, J., & de Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs: Een literatuurstudie*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Onderwijsraad. (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. (Advies. Registratienummer: 20180110/1128).
- Onderwijsraad. (2021). *Jaarverslag 2021*.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management Learning*, 33(2), 213-230. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1350507602332004>
- Poell, R. F. (2012). Lerende organisatie. In P. R. J. Simons & M. Ruijters (Reds.), *Canon van het leren* (pp. 349-360). Lemma.
- Poelmans, P. (2023). *Bouwen aan motiverende leeromgevingen* (Lectorale rede). Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Prins, C., Brom, F., Keizer, A.-G., El-Dardiry, R., & Vonk, L. (2024). *Toekomstgericht beleid: Perspectieven en agenda's uit het werk van de WRR*. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Ramaley, J. A. (2014). The changing role of higher education: Learning to deal with wicked problems. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 7-22.
- Razali, M. Z. M., Amira, N. A., & Shobri, N. D. M. (2013). Learning organization practices and job satisfaction among academicians at public university. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(6), 518-522. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2013.V3.295>
- Reynolds, D., & Neeleman, A. (2021). School improvement capacity: A review and a reconceptualization from the perspectives of educational effectiveness and educational policy. In A. Oude Groote Beverborg, T. Feldhoff, K. Maag Merki, & F. Radisch (Eds.), *Concept and design developments in school improvement research: Longitudinal, multilevel and mixed methods and their relevance for educational accountability* (pp. 27-40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69345-9_3
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4, 155-169.
- Ros, A. (2022). *De school als lerende organisatie [Themabeschrijving voor de Kennisagenda voor het onderwijs]*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

- Ros, A., & Schenke, W. (2023). *Leidraad werken aan onderwijsverbetering in het voortgezet onderwijs: Evidence-informed naar een lerende organisatie in het voortgezet onderwijs – Weten wat werkt en waarom*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Rotmans, J. (2014). *Verandering van tijdperk: Nederland kantelt*. AEnas.
- Rozendaal, J. S. (2023). *Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit: Praktijk-professionals aan het roer?* (Lectorale rede). Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Saab, N. (2022). *Technologie in het onderwijs [Themabeschrijving voor de Kennisagenda voor het onderwijs]*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer.
- Schenke, W. (2023). *Oog voor elkaar. Op koers met leiderschap in waardengericht werken* (Lectorale rede). Penta Nova.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Routledge. (1983)
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2001). *Lerende scholen: Het Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Academic Service.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31(100357). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642. <https://doi.org/10.1177/0013161x02239641>
- Snoek, M. (2017). The teaching profession in the Netherlands: From regulative structures to collaborative cultures. In J. Heijmans & J. Christians (Eds.), *The Dutch way in education. Teach, learn & lead the Dutch Way* (pp. 91-107). Onderwijs Maak Je Samen.
- Snoek, M. (2020). De teacher leader. In J. Dengerink, J. Onstenk, & J. van der Meij (Reds.), *Leraar: een professie met perspectief. Deel 2. Verbreding en verdieping in het beroep* (pp. 100-111). Ten Brink Uitgevers.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher Leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.

- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2019). *Agency*. Retrieved 31 March from https://plato.stanford.edu/entries/agency/?trk=public_post_comment-text#ConTheKinAge
- Stevenson, L., Honig, M., & Neeleman, A. (2021). Dutch boards governing multiple schools: navigating between autonomy and expectations. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 370-386. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1945024>
- Supovitz, J. A., D'Auria, J., & Spillane, J. P. (2019). *Meaningful & sustainable school improvement with distributed leadership*. CPRE Research Reports.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Van den Berg, N., Teurlings, C., & Rozendaal, J. S. (2023). Samen onderzoekend werken in een consortium van onderwijs- en onderzoeksprofessionals: verslag van een zelf-onderzoek naar de werking als Research Practice Partnership. *Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies*, 1, 1-22. <https://doi.org/10.54657/TOPS.13959>
- Van den Bergh, R., Van der Torre, W., & Van de Ven, H. (2022). *Monitor leercultuur 2022*. Sociaal-Economische Raad en TNO. https://publicaties.ser.nl/ser_leercultuurmonitor_2022/cover
- Van den Boom-Muilenburg, E., Poortman, C., De Vries, S., Schildkamp, K., & Van Veen, K. (2021). *Leiderschap voor onderwijsontwikkeling: Van idee naar duurzame PLG*. Phronese.
- Van der Auweraert, A., & Hommersom, S. (2018). *Passend onderzoek in het hbo. Diversiteit aan onderzoeksbenaderingen*. Avans Hogeschool.
- Van der Meer, M., Ritzen, H., Scheerens, J., & Stevens, R. (2023). Onderzoek in het MBO: Een exploratieve verkenning van de ontwikkeling van practoraten in het MBO. *Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies*, 1, 1-21. <https://doi.org/10.54657/TOPS.14391>
- Van der Pluijm, M. (2024). *Voor ieder kind een stevig taalhuis: Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen* (Lectorale rede). Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Van Tartwijk, J. (2022). *Kwalificaties van toekomstige leraren en de kwaliteit van hun opleiding. Themabeschrijving voor de Kennisagenda Onderwijs*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Van Wessum, L., & Verheggen, I. (2018). *Leiding geven aan een lerende school: welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Gompel & Svacina.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties* (Lectorale rede). Fontys Hogescholen.
- Verbiest, E. (2010). Op weg naar nieuw onderwijskundig leiderschap. *School en begeleiding: Personeel en Organisatie*, 25, 17-28.
- Vereniging voor Christelijk Voortgezet Onderwijs te Rotterdam en omgeving. (2024). *Onderwijs voor het leven: Koersplan 2024-2028*.

- VO-academie. (2022). *Werken aan een lerende cultuur. Kennisgedreven leiderschap in het onderwijs*. VO-raad.
- VO-raad. (2021). *Op onderzoek uit. Drie scholen op weg naar meer kennisgedreven werken*.
- VO-raad. (2023). *Het verhaal achter de cijfers: Sectorrapportage 2023*.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (Eds.). (1996). *In action: Creating the learning organization*. American Society for Training and Development.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1999). Sculpting the learning community: New form of working and organizing. *NASSP Bulletin*, 83(604), 78-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/019263659908360410>
- Watkins, K. E., & O'Neil, J. (2013). The dimensions of the learning organization questionnaire (the DLOQ): A nontechnical manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1523422313475854>
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2013). *Naar een lerende economie: Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam University Press.
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>
- Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., de Jong, A., Lockhorst, D., & Klein, T. (2018). *Succesvolle werkplaatsen: wat is er nodig voor een vruchtbare onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten?* Universiteit Utrecht en Oberon.



Bijlage

De zeven dimensies en onderliggende elementen van de school als lerende organisatie

Hieronder volgen de zeven actiegerichte dimensies en onderliggende elementen van het school-als-lerende-organisatiemodel van Kools (2020) in de oorspronkelijke Engelstalige termen (Kools et al., 2020).

Dimension I | Developing a shared vision centred on the learning of all students

- a. A shared and inclusive vision aims to enhance the learning experiences and outcomes of all students
- b. The vision focuses on a broad range of learning outcomes, encompasses both the present and the future, and is inspiring and motivating
- c. Learning and teaching are oriented towards realising the vision
- d. Vision is the outcome of a process involving all staff
- e. Students, parents, the external community and other partners are invited to contribute to the school's vision

Dimension II | Creating and supporting continuous learning opportunities

- a. All staff engage in continuous professional learning
- b. New staff receive induction and mentoring support
- c. Professional learning is focused on student learning and school goals
- d. Staff are fully engaged in identifying the aims and priorities for their own professional learning
- e. Professional learning challenges thinking as part of changing practice
- f. Professional learning connects work-based learning and external expertise
- g. Professional learning is based on assessment and feedback
- h. Time and other resources are provided to support professional learning
- i. The school's culture promotes and supports professional learning

Dimension III | Promoting team learning and collaboration

- a. Collaborative working and collective learning – face-to-face and through ICTs – are focused and enhance learning experiences and outcomes of students and/or staff practice
- b. Staff reflect together on how to make their own learning more powerful
- c. Staff learn how to work together as a team
- d. Staff feel comfortable turning to each other for consultation and advice
- e. Trust and mutual respect are core values
- f. The school allocates time and other resources for collaborative working and collective learning

Dimension IV | Establishing a culture of inquiry, exploration and innovation

- a. Staff engage in forms of inquiry to investigate and extend their practice
- b. Students are actively engaged in inquiry
- c. Inquiry is used to establish and maintain a rhythm of learning, change and innovation
- d. Staff have open minds towards doing things differently
- e. Staff want and dare to experiment and innovate in their practice
- f. The school supports and recognises staff for taking initiative and risks
- g. Problems and mistakes are seen as opportunities for learning

Dimension V | Embedding systems for collecting and exchanging knowledge for learning

- a. Systems are in place to examine progress and gaps between current and expected impact
- b. Structures for regular dialogue and knowledge exchange are in place
- c. Examples of practice – good and bad – are made available to all staff to analyse
- d. Sources of research evidence are readily available and easily accessed
- e. Staff have the capacity to analyse and use multiple sources of data for feedback, including through ICT, to inform teaching and allocate resources
- f. The school development plan is evidence-informed, based on learning from self-assessment, and updated regularly
- g. The school regularly evaluates its theories of action, amending and updating them as necessary

Dimension VI | Connecting to the external environment and larger system

- a. The school is an open system, welcoming approaches from potential external collaborators
- b. The school scans its external environment to respond quickly to challenges and opportunities
- c. Staff collaborate, learn and exchange knowledge with peers in other schools through networks and/or school-to-school collaborations
- d. The school collaborates with parents/guardians and the community as partners in the education process and the organisation of the school
- e. The school partners with higher education institutions, businesses, and/or public or non-governmental organisations in efforts to deepen and extend learning
- f. Partnerships are based on equality of relationships and opportunities for mutual learning
- g. ICT is widely used to facilitate communication, knowledge exchange and collaboration with the external environment

Dimension VII | Modelling and growing learning leadership

- a. School leaders ensure that the organisation's actions are consistent with its vision, goals and values
- b. School leaders model learning leadership, distribute leadership and help grow other leaders, including students
- c. School leaders are proactive and creative change agents
- d. School leaders ensure the school is characterised by a 'rhythm' of learning, change and innovation
- e. School leaders develop the culture, structures and conditions to facilitate professional dialogue, collaboration and knowledge exchange
- f. School leaders promote and participate in strong collaboration with other schools, parents, the community, higher education institutions and other partners
- g. School leaders ensure an integrated approach to responding to students' learning and other needs



Dankwoord

Dit lectoraat bestaat omdat twee (Groot) Rotterdamse onderwijsinstellingen geloven in onderwijsverbetering op basis van een lerende aanpak. Een aanpak waarin samenwerken, teamleren, vertrouwen, kennis en een visie op leren centraal staan. De komende jaren maken we met elkaar – en met alle organisaties in het voortgezet en hoger onderwijs die zich in onze ambities herkennen – de reis naar de onontgonnen gebieden van lerend leiderschap en de lerende onderwijsorganisatie. Om met Mark Twain te spreken: ‘Men moet reizen om te leren.’

In de eerste plaats mijn dank aan Marc Mittelmeijer. Vanaf ons allereerste gesprek over de school als lerende organisatie deelden we de geestdrift om het theoretische concept te vertalen naar concrete interventies voor de onderwijspraktijk, met leiderschap als specifiek aandachtspunt. En niet alleen ten gunste van CVO-scholen, maar voor de regio en sector in de volle breedte. Ton Bestebreuer, hoewel deze verkenningen niet in jouw portefeuille vielen, heb ik altijd je enthousiasme, steun en meedenken ervaren. Dank daarvoor. Martijn Nolen, ik ben jou heel dankbaar voor je constructieve meedenken en ondersteuning bij de voorbereiding van deze openbare les. En voor de ruimte die je me gegeven hebt te midden van alle hectiek. Dank ook Els Kooij-Bas, voor je vertrouwen en meedenken tijdens de exploratieve fase van het lectoraat.

Frans Spierings, ik ben ontzettend blij dat wij in zo'n vroeg stadium kennisgemaakt hebben. Vanaf onze eerste ontmoeting was er sprake van herkenning waar het gaat om de complexe vraagstukken die in zowel het voortgezet als het hoger beroeps-onderwijs spelen. En om een aantal van de oplossingsrichtingen om die vraagstukken tegemoet te treden. Dank voor je geloof in de urgentie van dit lectoraat, je ondersteuning bij de start ervan, en je waardevolle feedback tijdens de ontwikkeling van mijn openbare les. Els de Bock, ook jij herkende de meerwaarde van dit lectoraat voor Hogeschool Rotterdam en voor het Instituut voor Lerarenopleidingen in het bijzonder. Dank voor de professionele en persoonlijke uitwisselingen de afgelopen periode.

Leden van mijn kenniskring, ik ben er ontzettend trots op hoe jullie je vanaf onze start in september 2023, in co-creatie en ieder naar eigen talenten en beschikbaarheid, zo geweldig voor dit lectoraat hebben ingezet. Niek van den Bogert, als wetenschappelijke *partner in crime* en coauteur van hoofdstuk 6. Tamara Schoneveld, als geweten van de docent, de teacher leader en de leerling die net dat beetje meer ondersteuning verdient. Marlijn van der Sluis, als aanhanger van het lerende gedachtegoed '*avant le lectorat*'. Danny Weeda, als explorator en helpende kracht achter de schermen. En die, met een beetje hulp van AI, de cover en illustraties van deze openbare les ontworpen heeft. Helen van Royen, als onderzoekende professional *pur sang* en coauteur van

paragraaf 2.4. En tot slot, de 'nieuwelingen' Robert Streunding en Chantal Oomen, als verbindende schakels met de pabo en het primair onderwijs. Herkenning van elkaars vraagstukken geeft energie en zin in actie. Heel veel dank aan jullie allen. Ik zie uit naar het vervolg van onze lerende samenwerking de komende jaren.

Mijn collega-lectoren Martine van der Pluijm, Petra Poelmans en Jeroen Rozendaal, veel dank voor jullie waardevolle meedenken in de voorbereiding van mijn openbare les. Als lector bevind ik me in de uitlopers van jullie 'cohort' en heb ik mogen leren van de voorbereidingen en uitvoeringen van jullie openbare lessen. In al jullie lectoraten herken ik de persoonlijke en professionele drijfveer om wetenschappelijke kennis in co-creatie met en ten dienste van de onderwijspraktijk te ontwikkelen. Ik voel me rijk met zulke collega-lectoren. Martine en Petra, jullie wil ik aanvullend bedanken voor hun feedback op de eerste versie van deze openbare les. Collega-lector Erik van Schooten, ik ben je meer dan erkentelijk voor je scherpe feedback op een aantal methodologische voornemens.

Ik ben ontzettend blij dat verschillende toppers van collega's hebben willen bijdragen aan de inspiratiemiddag op 16 mei. Zonder dat jullie het weten, vertegenwoordigen jullie de verschillende inspiratiebronnen in mijn werk. Heel veel dank voor het delen van jullie waardevolle werk: Lee Elliot Major, Petra Poelmans, Suzanne van der Windt en de vedettes uit mijn kenniskring.

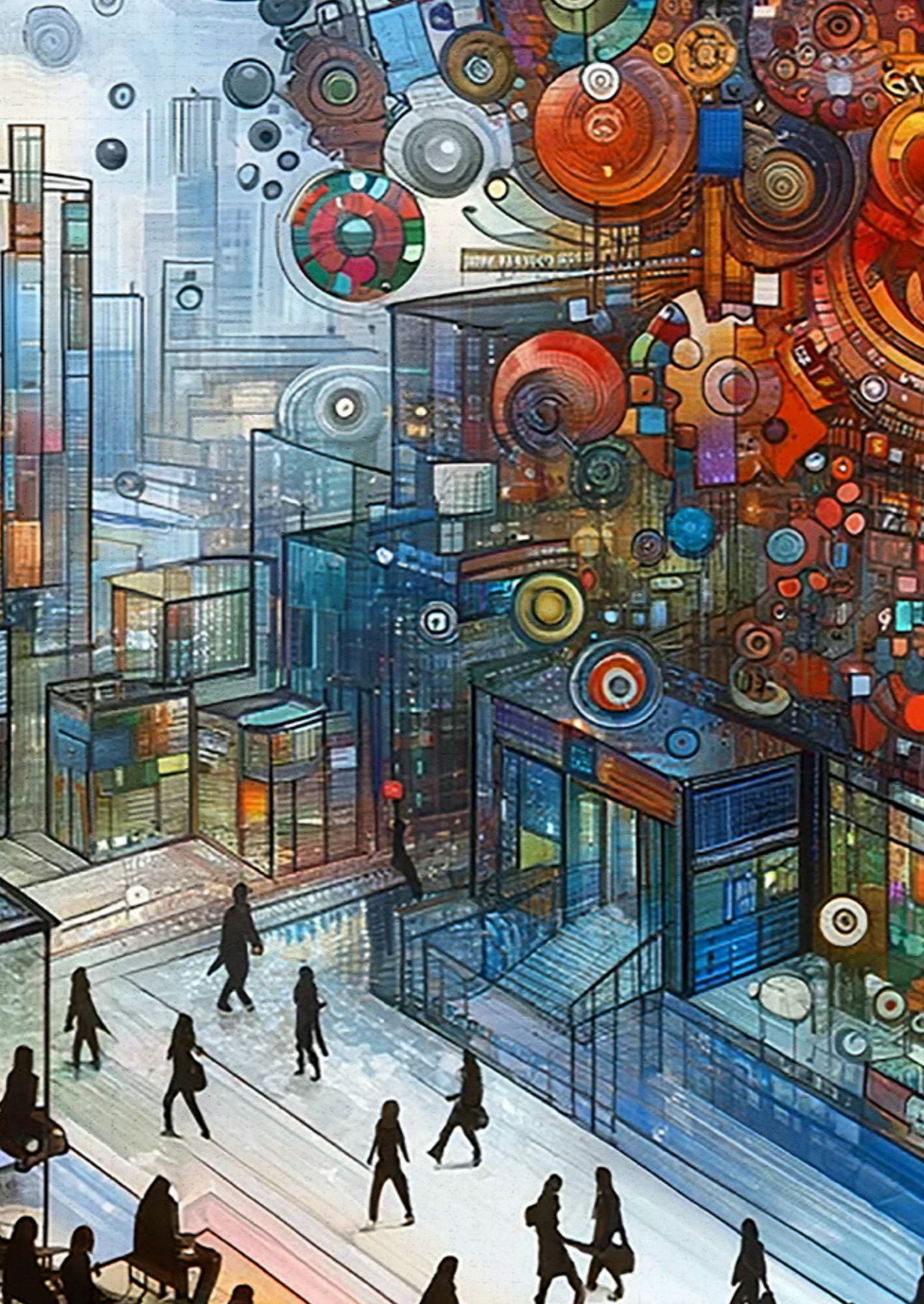
Veel dank ook alle collega's van zowel Kenniscentrum Talentontwikkeling als de CVO Academie voor jullie geweldige ondersteuning bij alle logistieke perikelen die met een openbare les gemoeid gaan: Floortje van Ree, Sanne Kamphuisen, Samantha Burggraaf, Nancy van Gelderen, Gwendolyn Kleinjan en Maarten Nieuweboer. Dank voor jullie inzet.

Ook wil ik alle bevlogen onderwijsprofessionals bedanken voor het delen van jullie inspirerende praktijken in de praktische intermezzo's in deze openbare les: Chris van den Berg, Leomara Flanders, Hilde Groenendijk-de Vries, Pim Herweijer, Sebastiaan Hofwegen, Jos Meester, Jan Middel en Astrid Twilt.

Femke Zweekhorst en Dorien 't Hart-Blagojevic, wat ontzettend leuk dat de pabo en dit lectoraat elkaar in zo'n vroeg stadium hebben gevonden. En niet onbelangrijk, want de vraagstukken die spelen in het onderwijs schreeuwen mijns inziens om een ketenbenadering. Anje Ros en Patrick van Schaik, collega-lectoren uit het lectorenplatform Leiderschap in het onderwijs, dank voor jullie meedenken in de verkennende fase van het lectoraat. Ik zie uit naar het vervolg van onze samenwerkingen.

Mijn collega's van de beleidsstaf van CVO dank ik voor hun collegialiteit, ondersteuning en gezelligheid door de jaren heen. Jullie zijn toppers. Daarnaast ben ik dankbaar voor alle andere collega's, vrienden en familie die de afgelopen jaren interesse hebben getoond in mijn werk. En die ik in de afgelopen periode schromelijk verwaarloosd heb.

En, tot slot, degenen met wie ik eigenlijk had moeten beginnen. Mama, voor je flexibele ondersteuning in de volgende van mijn professionele uitdagingen, in een hele verdrietige periode. Remco, voor je integrale back-up in de voorbereiding van deze openbare les en de transitie naar ons nieuwe gezamenlijke leven. In Rotterdam nog wel. En natuurlijk mijn kleine Lena, te midden van alle drukte en complexiteit weet jij altijd weer een lach op mijn gezicht en in mijn hart te toveren. Mijn dankbaarheid en liefde zijn groot.



Over de lector

In al haar werkzaamheden probeert Annemarie Neeleman (1980) het samenspel tussen onderwijsonderzoek, onderwijsbeleid, onderwijspraktijk en leraren- en schoolleidersopleidingen te versterken. Met de professionaliteit van leraar en schoolleiding als uitgangspunt.

Medio 2019 is zij aan Maastricht University gepromoveerd op een onderzoek naar het gebruik van schoolautonomie door schoolleiders in het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek heeft zij onder meer de interventiekeuzes, de drijfveren en het onderzoeksgebruik van schoolleiders bestudeerd. Tijdens haar promotieonderzoek werkte Annemarie als zelfstandig adviseur-onderzoeker voor onderwijsinstellingen, leraren- en schoolleidersopleidingen, sectororganisaties en overheid. In deze periode is zij regelmatig als voorzitter en externe reviewer betrokken geweest bij grootschalige trajecten van zelfevaluatie en collegiale visitatie op zowel school- als bestuursniveau. Daarnaast begeleidde zij een aantal professionele leernetwerken voor schoolleiders en bestuurders. Op uitnodiging van de VO-academie (VO-raad) heeft zij een leertraject ontwikkeld om de onderzoeksvaardigheden van schoolleiders te vergroten. De uitgangspunten en opbrengsten van dit traject zijn in 2022 vevat in het leerkatern *Werken aan een lerende cultuur. Kennisgedreven leiderschap in het onderwijs* (VO-academie, 2022).

In maart 2023 is Annemarie gestart als lector *Onderwijskundig leiderschap in lerende onderwijsorganisaties* aan Hogeschool Rotterdam. Het lectoraat biedt haar bij uitstek de gelegenheid om de werelden van onderwijsonderzoek, onderwijsbeleid en onderwijspraktijk met elkaar te verbinden. In het lectoraat spannen Annemarie als lector en de leden van haar kenniskring zich in om praktische handelingskennis te ontwikkelen voor onderwijsprofessionals – inclusief leraren- en schoolleidersopleidingen – vanuit een geconstateerde praktijkbehoefte.

De functie van lector combineert Annemarie met die van beleidsadviseur bij CVO. Bij CVO zet zij zich sinds 2019 op een kennisgedreven wijze in om de werkzame principes van de lerende organisatie, onderzoeksmatig werken, professionalisering en leiderschap te verbinden met strategische en praktische vraagstukken in het Groot Rotterdamse. Ook is zij betrokken bij de oprichting en ontwikkeling van de CVO Academie. Zij houdt zich hier met name bezig met de kennis- en innovatieprogramma's.

Als een van de *leading* lectoren maakt Annemarie sinds voorjaar 2023 onderdeel uit van het lectorenplatform³⁷ Leiderschap in het onderwijs. In dit platform bundelen onderzoekers op het gebied van leiderschap in het onderwijs hun krachten om kennis te ontwikkelen over en voor schoolleiders. Dit doen zij in dialoog met de landelijke beroepsorganisatie van schoolleiders (AVS) en de organisaties van hun werkgevers (PO-Raad, VO-raad en MBO Raad). De inzichten, handvatten en tools die via het platform ontwikkeld worden, zijn bedoeld voor zowel schoolleiders zelf als voor hun leidinggevendenden (besturen) en leiderschapsopleidingen.

Annemarie heeft zitting in verschillende programma- en adviesraden, waaronder die van 'Ontwikkelkracht' en 'Schoolleiders VO' en de NRO-expertgroep 'Leiderschap in het funderend onderwijs'.

Verder kijken en lezen | Annemarie over lerend leiderschap en de lerende onderwijsorganisatie

VO-praat 'Hoe kun je kennisgedreven leiderschap inzetten om kansrijke beleidsbeslissingen te nemen?'

<https://www.youtube.com/watch?v=JO0oJn0KWJQ>

CVO Talk 'De school als lerende organisatie'

<https://vimeo.com/906112456>

Animatie 'CVO als lerende organisatie'

<https://cvo.nl/over-cvo/cvo-als-lerende-organisatie>

Katern VO-academie 'Werken aan een lerende cultuur: Kennisgedreven leiderschap in het onderwijs'

https://www.vo-academie.nl/system/bloxy/downloads/downloads/000/000/263/original/220901_VO_Katern_20_Kennisgedreven_leiderschap_web_loos.pdf?1663247141

Interview 'Samen werken aan een bloeiende onderzoekscultuur'

<https://cvo.nl/assets/bestanden/lerende-organisatie/Artikel-CVOpen-22-nr1-%E2%80%98Samen-werken..onderzoekscultuur.pdf>

³⁷ Een lectorenplatform is een door Regieorgaan SIA gefinancierd platform rondom een thema dat aansluit bij de agenda's van de topsectoren en grote maatschappelijke vraagstukken (<https://regieorgaan-sia.nl/praktijkgericht-onderzoek/onderzoeksnetwerken/lectorenplatforms/>).

Alle content is te vinden via deze QR-code:



Eerdere uitgaven

Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



Voor ieder kind een stevig taalhuis

Auteur Martine van der Pluijm

ISBN 9789493012486

Verschijningsdatum februari 2024

Aantal pagina's 100



In stapjes radicaal digitaal circulair worden

Auteur Ton Kollenburg

ISBN 9789493012462

Verschijningsdatum november 2023

Aantal pagina's 112



Bouwen aan motiverende leeromgevingen

Auteur Petra Poelmans

ISBN 9789493012479

Verschijningsdatum november 2023

Aantal pagina's 92



Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit

Auteur Jeroen S. Rozendaal

ISBN 9789493012455

Verschijningsdatum november 2023

Aantal pagina's 124



Artificial Intelligence voor Duurzamere en Efficiëntere Logistiek

Auteur Dr. Raymond Hoogendoorn

ISBN 9789493012431

Verschijningsdatum mei 2023

Aantal pagina's 76



Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam

Auteur Dominique Sluijsmans

ISBN 9789493012417

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 94



In verband met taal

Auteur Jacqueline van Kruiningen
ISBN 9789493012400
Verschijningsdatum januari 2023
Aantal pagina's 136



Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf

Auteur Patrick Sins
ISBN 9789493012424
Verschijningsdatum januari 2023
Aantal pagina's 124



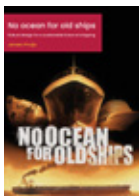
Ontwerpen en produceren voor waardebehoud in een circulaire economie

Auteur Marcel den Hollander
ISBN 9789493012363
Verschijningsdatum januari 2023
Aantal pagina's 89



Energietransitie en circulariteit: onlosmakelijk met elkaar verbonden

Auteur Dr. ir. Gijsbert Korevaar
ISBN 9789493012356
Verschijningsdatum januari 2023
Aantal pagina's 89



No ocean for old ships Robust design for a sustainable future of shipping

Auteur Jeroen Pruijn
ISBN 9789493012387
Verschijningsdatum januari 2023
Aantal pagina's 51



Implementatie zorgtechnologie Samen zorgen dat het kan!

Auteur Helma Kaptein
ISBN 9789493012349
Verschijningsdatum november 2022
Aantal pagina's 96

Annemarie Neeleman

Lerend leiderschap in de lerende school



De opdracht die het onderwijs heeft, wordt steeds complexer. De wereld transformeert, de samenleving is in transitie en het onderwijs moet sneller dan ooit leren omgaan met veranderende omstandigheden. In Nederland krijgen scholen veel vrijheid om het eigen onderwijs vorm te geven. Maar *noblesse oblige*. Hoe zorg je er als school voor dat je wendbaar bent om in te spelen op veranderende maatschappelijke vraagstukken, maar ook trouw aan de eigen onderwijskundige visie? Hoe speel je in op veranderende leerlingbehoefte en zorg je er tegelijkertijd voor dat je je collega's niet overvraagt? En hoe garandeer je hierbij dat je onderwijs kwalitatief op peil blijft of, liever nog natuurlijk, beter wordt? Dit zijn dilemma's waar veel onderwijsprofessionals mee worstelen.

De school als lerende organisatie wordt door steeds meer professionals, beleidsmakers en academici gezien als de ideaaltypische organisatievorm voor het omgaan met een veranderende externe omgeving en voor het faciliteren van verandering en innovatie. Literatuur over lerende organisaties beschrijft echter voornamelijk de theoretische principes ervan. De praktische hoe-vraag krijgt aanzienlijk minder aandacht. De centrale vraagstelling van dit lectoraat is daarom als volgt: hoe kan het lerend leiderschap in scholen worden ontwikkeld en vervolgens bijdragen aan de realisatie van integraal, duurzaam en kennisgedreven lerende onderwijsorganisaties? Leiderschap omvat in dit lectoraat alle leidingnemende actoren in de organisatie, dus ook teacher leaders.

Annemarie Neeleman is lector *Onderwijskundig leiderschap in lerende onderwijsorganisaties* bij Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam. Dit lectoraat is tot stand gekomen in samenwerking met de Vereniging voor Christelijk Voortgezet Onderwijs te Rotterdam e.o.



Vereniging voor Christelijk Voortgezet Onderwijs te Rotterdam en omgeving