

Onderzoek op verzoek

*10 jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek
primair onderwijs*

Dr. Anje Ros
Drs. Anne ter Beek
Drs. Rosa Hessing

Met medewerking van:
Anita Zeeman
Lieke Eijsackers

Dr. Anje Ros, Drs. Anne ter Beek, Drs. Rosa Hessing

Bestelnummer 210044

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgave:

Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC)

p/a Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch

Telefoon: 073 - 62 47 354

e-mail: verkoop@kpcgroep.nl

Copyright © VSLPC, 2008

Inhoud

Woord vooraf	5
Inleiding	7
1 Opzet en ontwikkelingen in het Kortlopend Onderwijsonderzoek	9
1.1 Kortlopend Onderwijsonderzoek in een notendop	9
1.2 Programmalijnen	12
1.3 Aanvragen in 10 jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek	17
1.4 Conclusies	23
2 Ervaringen van aanvragers en onderzoekers	25
2.1 Kloof tussen onderzoek en praktijk	25
2.2 Opzet van de interviews	26
2.3 Resultaten ervaringen van aanvragers en onderzoekers	28
2.4 Samenvatting van de resultaten	43
2.5 Nabeschouwing	43
3 Overzicht van onderzoeken	47
3.1 Onderzoeksrapporten 2003 t/m 2007	47
3.2 Onderzoeksrapporten 1998 t/m 2002	72
Bijlage 1 Aanvraagformulier Kortlopend Onderwijsonderzoek	79
Literatuur	81

Woord vooraf

In tien jaar tijd zijn in het kader van het Kortlopend Onderwijsonderzoek op verzoek van het onderwijsveld door een vijftal allianties ruim 250 onderzoeken uitgevoerd. Ter markering hiervan, maar natuurlijk ook ter informatie, is een drietal brochures samengesteld voor respectievelijk het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. Deze brochures geven een goed overzicht van de organisatie en werkwijze van het Kortlopend Onderwijsonderzoek, van de belangrijkste ervaringen van aanvragers en onderzoekers en van de uitgevoerde onderzoeken.

Vier zaken zijn mij bij kennismaking met het Kortlopend Onderwijsonderzoek en bij lezing van deze brochures bijzonder opgevallen. Allereerst de kwaliteit van het onderzoek. Elke lezer kan zich hier zelf van overtuigen. Bovendien hebben twee hoogleraren onafhankelijk van elkaar in een grondige studie de prijs-kwaliteitverhouding gezien en geoordeeld dat deze prima in orde is. Vervolgens de praktijkgerichtheid. Alle onderzoeken zijn gedaan op verzoek van het veld. Hiermee is een grote mate van toepasbaarheid van de resultaten bereikt. Veelal niet alleen voor de aanvragers zelf, maar ook voor het brede veld. Als derde noem ik de procedures; deze zijn klantvriendelijk en efficiënt. Binnen drie maanden na sluiting van de aanvraagtermijn zijn alle aanvragen mede door de onderzoeksallianties beoordeeld, hebben onderzoekers overlegd met de betreffende aanvragers, liggen de goedgekeurde offertes op tafel en kan begonnen worden met het onderzoek. De looptijd daarvan is altijd kort, maximaal één jaar. Elk onderzoek wordt een half jaar na afronding bij de aanvrager geëvalueerd. Voor de volledigheid meld ik nog dat afwijzing van een aanvraag als regel vergezeld gaat van een advies hoe verder kan worden gehandeld. Ten slotte, en dat heb ik ook persoonlijk mogen ervaren, noem ik de goede samenwerking van de drie landelijke pedagogische centra, met als coördinator KPC Groep.

Het Kortlopend Onderwijsonderzoek heeft zijn plaats in het onderwijsonderzoek bewezen. Het resultaat van tien jaar ligt voor ons. Mijn advies: neem er kennis van en doe er uw voordeel mee.

Hans van der Vlugt
ply. directeur Voortgezet Onderwijs OCW

Inleiding

De brochure die voor u ligt maakt deel uit van een reeks van drie brochures die in het kader van het tienjarig jubileum van het Kortlopend Onderwijsonderzoek worden uitgebracht. Het Kortlopend Onderwijsonderzoek betreft onderzoek dat op verzoek van het veld wordt uitgevoerd door universitaire onderzoeksinstituten met een looptijd van maximaal een jaar. Deze brochure heeft betrekking op het primair onderwijs. De andere twee brochures hebben betrekking op respectievelijk het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs.

Doel van de brochures

Met de brochures worden drie doelen beoogd:

- de lezer inzicht geven in de kenmerken, procedures en ontwikkelingen in het Kortlopend Onderwijsonderzoek;
- een bijdrage leveren aan meer begrip van het samenspel tussen onderzoeker en school met het oog op het vergroten van de gebruikswaarde van onderzoek;
- een overzicht bieden van de opbrengsten van het Kortlopend Onderwijsonderzoek.

We zien dat de overheid momenteel veel belang hecht aan het gebruik van onderzoeksresultaten door scholen bij het nemen van beslissingen over de inrichting van het onderwijs (zie Kwaliteitsagenda po en vo, 2008; Onderwijsraad, 2006). ‘Evidence based’ onderwijs wordt alom gepropageerd, hoewel vaak niet wordt gedefinieerd wat hieronder precies wordt verstaan. Recent is in Nederland zelfs een Top Institute voor Evidence Based Education Research opgericht. Tegelijkertijd weten we dat scholen nauwelijks op de hoogte zijn van wetenschappelijke onderzoeksresultaten en dat zij zich daar doorgaans niet door laten leiden (Broekkamp & Hout-Wolters, van, 2006; Pieters & Vries, de, 2007). Uit onderzoek naar de kloof tussen onderzoek en praktijk, blijkt onder andere dat onderzoekers en scholen een andere taal spreken en dat er sprake is van een andere cultuur.

Een andere beweging die we zien is dat scholen worden gestimuleerd om hun onderwijs te verbeteren door meer gebruik te maken van gegevens die zij zelf verzamelen, zoals toetsgegevens en doorstroomgegevens. De termen ‘data-driven teaching’ en ‘data-driven decision making’ worden in dit verband vaak genoemd (zie bijvoorbeeld Inspectie van het Onderwijs, 2008). We zien echter in de praktijk dat scholen

het nog heel moeilijk vinden om dergelijke gegevens te interpreteren en te benutten (Schildkamp, 2008).

Bij het Kortlopend Onderwijsonderzoek hebben we een aantal maatregelen genomen, waardoor het onderwijsveld beter gebruik kan maken van de onderzoeksresultaten en het onderzoek een bijdrage kan leveren aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

Opzet van deze brochure

Elke brochure bestaat uit drie delen, die parallel lopen met de drie bovengenoemde doelstellingen.

In het eerste hoofdstuk worden de werkwijze, procedures en programmalijnen geschetst van het Kortlopend Onderwijsonderzoek. Ook worden overzichten gegeven van de aantallen aanvragen in de tien jaar dat het Kortlopend Onderzoek bestaat.

In hoofdstuk twee worden ervaringen van aanvragers en onderzoekers beschreven bij de verschillende fasen van het Kortlopend Onderwijsonderzoek.

In het derde hoofdstuk staan de samenvattingen van de onderzoeken die in het primair onderwijs zijn uitgevoerd in de laatste vijf jaar. Ook wordt een overzicht gegeven van de rapporten in de eerste vijf jaar van het Kortlopend Onderwijsonderzoek.

1 Opzet en ontwikkelingen in het Kortlopend Onderwijsonderzoek

1.1 Kortlopend Onderwijsonderzoek in een notendop

Het Kortlopend Onderwijsonderzoek heeft als doel onderzoeksresultaten te genereren waarmee scholen voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs de kwaliteit van het onderwijs kunnen verbeteren. Jaarlijks stelt het Ministerie van OCW zo'n € 850.000 beschikbaar voor het Kortlopend Onderwijsonderzoek. De coördinatie van het Kortlopend Onderwijsonderzoek ligt in handen van de LPC, waarbij KPC Groep is belast met de dagelijkse uitvoering. De onderzoeken worden uitgevoerd door allianties van gerenommeerde universitaire onderzoeksinstellingen. In overleg met de onderzoeksinstellingen en het veld is het Kortlopend Onderwijsonderzoek zodanig opgezet dat het onderzoek enerzijds optimaal is afgestemd op de behoeften van scholen en anderzijds een hoge kwaliteit is gewaarborgd. Hieronder wordt ingegaan op de kenmerken van het Kortlopend Onderwijsonderzoek.

Scholen vragen aan

Jaarlijks worden scholen en instellingen uitgenodigd aanvragen in te dienen voor de uitvoering van Kortlopend Onderwijsonderzoek. Op deze wijze sluit het Kortlopend Onderwijsonderzoek aan bij de knelpunten en vragen die leven in de onderwijspraktijk. Op een gestandaardiseerd aanvraagformulier geven de aanvragers aan welke vraag zij hebben en hoe ze de resultaten willen gaan gebruiken. Een selectiecommissie (bestaande uit onderzoekers en onderwijsadviseurs) selecteert een twintigtal aanvragen. De geselecteerde aanvragen betreffen een problematiek die wordt gedeeld door een groot aantal scholen en waaraan onderzoek daadwerkelijk een bijdrage kan leveren.

Uitvoering door allianties met grote expertise

De onderzoeken zijn ondergebracht in drie programmalijnen. Deze zijn in 2005 geactualiseerd en bijgesteld. Ook de titels zijn gewijzigd:

- vormgeving van leerprocessen (voorheen authentiek leren);
- pedagogische kwaliteit (voorheen pedagogische doelstellingen van de school);

- professionele organisatie (voorheen de school als professionele organisatie).

Met deze drie programmalijnen worden alle relevante vragen uit het veld afgedekt. Binnen het Kortlopend Onderwijsonderzoek wordt per programmalijn gewerkt met één of twee vaste allianties van universitaire onderzoeksinstellingen, waarmee voor een periode van vier jaar een raamcontract wordt afgesloten. De selectie van de allianties (via een open aanbestedingsprocedure) geschiedt op basis van bewezen expertise op het gebied van de inhoudsdomeinen van de betreffende ontwikkellijn en de beschikbare onderzoekscapaciteit. Door te werken met allianties wordt kennisdeling en (multidisciplinaire) samenwerking tussen universiteiten en tussen onderzoeksinstellingen en vakgroepen bevorderd. Het afsluiten van een overeenkomst voor een langere periode biedt de allianties de mogelijkheid hun expertise op de programmalijn verder te ontwikkelen en uit te dragen.

Scholen zijn betrokken bij het onderzoek

Om het onderzoek zo goed mogelijk te laten aansluiten bij de behoeften van de aanvragers is intensief contact tussen onderzoekers en aanvragers noodzakelijk. Bij het Kortlopend Onderwijsonderzoek is de betrokkenheid van de aanvrager bij het onderzoek op verschillende momenten in procedures vastgelegd. Zo vindt contact plaats tussen onderzoeker en aanvrager zodra een aanvraag door de eerste selectie is gekomen. De onderzoeker krijgt zo informatie over de achtergronden van de aanvraag en samen overleggen ze welke bijdrage onderzoek kan leveren aan de oplossing van het probleem. Op basis van dit gesprek stelt de onderzoeker een offerte op die wordt ingediend bij de LPC.

Ook vindt overleg plaats tussen onderzoeker en aanvrager tijdens het onderzoek. Vaak is de aanvrager object van onderzoek, dat wil zeggen dat het onderzoek (mede) op de betreffende school wordt uitgevoerd en leerlingen, leraren en/of managers participeren.

Tot slot vindt ook na afloop van het onderzoek een gesprek plaats tussen onderzoeker en aanvrager. De onderzoeker licht hierin de resultaten toe en geeft suggesties voor het gebruik hiervan.

Scholen krijgen snel resultaten

Onderzoeksresultaten kunnen alleen dan bijdragen aan de oplossing van problemen in de onderwijspraktijk als de tijd tussen aanvraag en resultaten relatief kort is. Bij het Kortlopend Onderwijsonderzoek is daarom gekozen voor een snelle aanbestedingsprocedure:

- aanvragen kunnen jaarlijks worden ingediend tot 1 november;
- de selectie van de aanvragen vindt plaats voor 1 januari;

- de gesprekken tussen onderzoekers en aanvragers worden gehouden in januari;
- daarna worden de offertes ingediend bij de LPC en worden de onderzoeken aanbesteed;
- vanaf maart kunnen de onderzoeken starten.

De looptijden van de onderzoeken zijn maximaal één jaar.

De onderzoeksresultaten zijn bruikbaar

De kans op het daadwerkelijk gebruik van de onderzoeksresultaten van het Kortlopend Onderwijsonderzoek is relatief groot, vanwege de afstemming van het onderzoek op de wensen en verwachtingen van de aanvragers. De mate waarin onderzoeksresultaten daadwerkelijk worden gebruikt, hangt ook af van de wijze waarop de resultaten worden gepresenteerd. De resultaten van het Kortlopend Onderwijsonderzoek worden weergegeven in een beknopte praktijkgerichte brochure. Hierin staan de resultaten van het onderzoek, aangevuld met concrete aanbevelingen voor scholen die met het betreffende thema aan de slag willen. Vaak zijn tevens instrumenten opgenomen, zoals een stappenplan, een vragenlijst, een checklist, et cetera.

De onderzoeksresultaten zijn beschikbaar

Het Kortlopend Onderwijsonderzoek heeft niet alleen als doel nuttige resultaten op te leveren voor de aanvrager, maar ook voor andere scholen en instellingen. Binnen de mogelijkheden (hiervoor is geen budget beschikbaar), worden zoveel mogelijk scholen en instellingen hiervan in kennis gesteld. De volgende verspreidingskanalen worden hiertoe benut:

- via het vakblad *Didactief & School*, hierin worden de belangrijkste resultaten van nagenoeg alle onderzoeken van het Kortlopend Onderwijsonderzoek opgenomen, ook worden nieuwe onderzoeken aangekondigd;
- via de onderzoeksinstellingen, die regelmatig worden gevraagd om lezingen of workshops te houden over de resultaten van een onderzoek;
- via de adviseurs van de LPC, die de resultaten van het onderzoek gebruiken in hun werk;
- via de website: <http://www.kortlopendonderzoek.nl> waarop de opbrengsten van alle uitgevoerde onderzoeken kort beschreven staan en waar aanvragen kunnen worden ingediend;
- via netwerken van aanvragers die zelf voor verdere verspreiding zorgen.

Regelmatig wordt door de onderzoekers ook in internationale wetenschappelijke tijdschriften gepubliceerd over het Kortlopend Onderwijsonderzoek.

Evaluatie kwaliteit van het onderzoek

Alle aanvragers worden na afloop van het onderzoek bevraagd door een onderzoeker van KPC Groep over hun ervaringen en de bruikbaarheid van de resultaten. De resultaten worden jaarlijks uitgegeven in een evaluatierapport. Hieruit blijkt dat ruim 80% van de aanvragers tevreden tot zeer tevreden is over het Kortlopend Onderwijsonderzoek. Ook geeft zo'n 80% aan dat de resultaten voor hen direct bruikbaar zijn. De wijze waarop de resultaten worden gebruikt hangt uiteraard af van het type vraag dat is gesteld en de aard van de aanbevelingen.

Daarnaast heeft op verzoek van de LPC twee keer een kwaliteitsbeoordeling van de onderzoeksrapporten plaatsgevonden door een extern deskundige, namelijk respectievelijk prof. dr. Wynand Wijnen en prof. dr. Jules Peschar. Zij beoordeelden de kwaliteit van de rapporten als ruim voldoende.

1.2 Programmalijnen

De onderzoeken zijn ondergebracht in drie zogeheten programmalijnen (zie ook 1.1). Met deze drie programmalijnen worden alle vragen uit het veld op doeltreffende wijze afgedekt. De programmalijnen worden hierna achtereenvolgens beschreven.

Vormgeving van leerprocessen

Onderzoek dat scholen ondersteunt bij het inrichten van goed onderwijs.

Er zijn momenteel veel initiatieven in het veld om het onderwijs beter aan te laten sluiten bij het niveau en de ontwikkeling van leerlingen en/of om het onderwijs betekenisvoller en aantrekkelijker te maken. Deze initiatieven doen zich voor op alle niveaus van het onderwijs, onder verschillende noemers, zoals ontwikkelingsgericht onderwijs, vraaggestuurd onderwijs, ervaringsgericht onderwijs, zelfstandig leren, competentiegericht onderwijs of het containerbegrip het nieuwe leren. Deze vernieuwingen hebben één of meer van de volgende kenmerken gemeen:

- leerlingen hebben meer sturing over hun leerproces, ze krijgen keuzemogelijkheden ten aanzien van wat ze wanneer leren;
- de leeromgeving is rijk ingericht met allerlei soorten leerbronnen;
- leerlingen zijn zelf actief bezig met kennisverwerving;
- leerlingen leren meer buiten de school en ook in de school aan levensechte probleemsituaties/beroepssituaties;
- ict speelt een belangrijke rol als leerbron;

- leren van elkaar en van externen wordt belangrijk geacht;
- een andere kennisopvatting: meer nadruk op inzichtverwerving en persoonlijke vaardigheden, zoals het zoeken, selecteren en waarderen van informatie;
- de rol van de leraar verandert van voornamelijk overdracht van kennis naar een meer begeleidende rol.

Uit ervaringen blijkt dat het niet eenvoudig is om dergelijke nieuwe leerarrangementen in te voeren, omdat dit ingrijpende gevolgen kan hebben voor de taken van de leraar en voor het hele onderwijs (voor de organisatie, voor het curriculum, voor de toetsing, voor de samenwerking tussen leraren, voor de wijze waarop ouders betrokken worden, et cetera.). Onderzoek zou scholen hierbij kunnen ondersteunen. Daarnaast kan onderzoek bijdragen aan de verbetering van meer traditionele onderwijsvormen.

Het onderzoek dat voor deze programmalijn zal worden uitgevoerd, moet scholen helpen bij het realiseren van goed onderwijs. Verschillende soorten onderzoek kunnen daar een bijdrage aan leveren:

- de evaluatie van koplopers, die nieuwe leerarrangementen integraal hebben ingevoerd;
- de evaluatie van projecten en innovaties op deelterreinen die kunnen leiden tot goede voorbeelden en verschillende scenario's;
- onderzoek naar het leren van leerlingen;
- onderzoek naar de opvang van zorgleerlingen;
- onderzoek naar de rol van ICT bij het realiseren van kwalitatief goed onderwijs;
- onderzoek naar de opbrengsten en positieve en negatieve neveneffecten van nieuwe leerarrangementen en welke factoren hieraan bijdragen;
- onderzoek dat handreikingen geeft voor de invoering van nieuwe leerarrangementen.

Dergelijk onderzoek kan voor andere scholen informatie opleveren 'hoe het kan', welke knelpunten zich voordoen en welke oplossingen worden gevonden.

De vragen van scholen hebben bijvoorbeeld betrekking op de wijze waarop scholen hun leeromgeving verantwoord kunnen inrichten, gekoppeld aan de leerdoelen die ze willen nastreven. Daarnaast zijn vragen gesteld over welke werkvormen en aanpakken het meest geschikt zijn en welke mate van structuur leerlingen nodig hebben. Verder worden vragen gesteld over mogelijke problemen waar leraren tegenaan lopen bij de organisatie van het leerproces (bijvoorbeeld ten aanzien van de voorbereiding, de selectie van doelen, de selectie van leerbronnen, hoeveelheid nakijkwerk, de

beoordeling, et cetera.) en mogelijke oplossingen hiervoor. Vragen van meer organisatorische aard kunnen gericht zijn op bijvoorbeeld de inrichting van de leeromgeving. Ook vragen over de rol van ICT in het onderwijs worden gesteld. Andere vragen betreffen de wijze waarop reguliere scholen leerlingen met een probleem of handicap kunnen opvangen. Ook zijn er vragen over de manier waarop leraren de ontwikkeling van de leerlingen kunnen volgen en toetsen als leerlingen verschillende leerroutes volgen. Tot slot worden vragen gesteld over de wijze waarop leerlingen worden begeleid bij het maken van keuzes voor vervolgopleiding en beroep.

Pedagogische kwaliteit

Onderzoek dat scholen ondersteunt bij het ontwikkelen en realiseren van pedagogische kwaliteit.

De vraag is vandaag de dag niet zozeer óf de school een pedagogische taak heeft, maar wel wat die taak inhoudt en hoe daaraan gestalte wordt gegeven. De pedagogische kwaliteit van scholen is immers belangrijk in een complexe maatschappij die meer gefragmenteerd, meer in beweging en meer pluriform is geworden. De binding en sturende invloed vanuit een collectief geloof en vanuit tradities nemen af. In zo'n samenleving is het zoeken van een goede balans tussen eigenbelang, belang van anderen en gemeenschapsbelang een belangrijke opgave. Welke bijdrage kan de school leveren aan de ontwikkeling van leerlingen tot capabele, autonome en verantwoordelijke burgers? Naast het scheppen van een veilige en uitdagende omgeving waarbinnen leerlingen zich goed kunnen ontwikkelen, speelt de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie een belangrijke rol. Deze krijgen vorm op het niveau van de groep, de school en de plaatselijke gemeenschap.

Leraren dragen, ook onbewust, normen en waarden over. Ze trachten bijvoorbeeld vooroordelen weg te nemen, laten zien hoe leerlingen kunnen bijdragen aan een milieuvriendelijke omgeving en geven hun mening over gebeurtenissen in de maatschappij. Daarnaast worden bij levensbeschouwelijke vorming en in het voortgezet onderwijs bij maatschappijleer meer expliciet normen en waarden aan de orde gesteld, vaak echter geïsoleerd van het overige onderwijs. Morele vorming en ook sociale en persoonlijke vorming dienen expliciet en geïntegreerd in het onderwijs te zijn opgenomen. Scholen hebben echter veel vragen hoe ze dit kunnen realiseren, rekening houdend met verschillende achtergronden van leerlingen en met maatschappelijke ontwikkelingen.

Een veilig schoolklimaat is essentieel voor een goede school. Mede door de huidige maatschappelijke ontwikkelingen zijn er soms echter spanningen tussen leerlingen onderling of met leraren. Ook vervullen scholen steeds vaker een belangrijke rol in de buurt, bijvoorbeeld als het gaat om afstemming, veiligheid of ontmoetingsplaats. Om de pedagogische opdracht goed te kunnen vervullen is het van belang dat een school de doelen die zij nastreeft expliciteert en uitwerkt in een pedagogisch profiel. Dit profiel hangt nauw samen met de identiteit van de school.

Het onderzoek dat voor deze programmalijn zal worden uitgevoerd moet scholen helpen bij het stellen en realiseren van pedagogische doelen in relatie met de omgeving. Onderzoek dat daaraan een bijdrage levert, kan de volgende vormen aannemen:

- onderzoek dat handvatten oplevert voor het expliciteren en realiseren van het pedagogisch profiel door scholen en hierover communiceren;
- onderzoek dat handvatten oplevert hoe scholen voor hun leerlingen morele en sociale vorming en persoonlijke vorming kunnen realiseren;
- onderzoek dat handvatten oplevert voor scholen hoe zij een veilig en positief schoolklimaat kunnen realiseren;
- onderzoek dat handvatten oplevert voor de wijze waarop scholen de sociale integratie kunnen bevorderen van hun leerlingen en van de buurt of wijk.

Onderzoeksvragen in deze programmalijn zijn bijvoorbeeld gericht op de wijze waarop scholen hun pedagogische doelen kunnen bepalen, gerelateerd aan hun identiteit en in afstemming met de pedagogische doelen van ouders en hoe ze deze kunnen realiseren. Ook wordt de vraag gesteld hoe een school de morele, sociale en/of persoonlijke vorming van leerlingen kan integreren in het curriculum en de ontwikkeling van leerlingen op deze gebieden kan volgen. Verder doen zich vragen voor over de wijze waarop een school recht kan doen aan de culturele verschillen tussen leerlingen en hen kan voorbereiden op een multiculturele maatschappij. Daarnaast vragen scholen zich af hoe zij moeten omgaan met agressie en geweld op school en in de buurt. Andere onderzoeksvragen betreffen de maatregelen die een school kan treffen om een veilig en vertrouwd klimaat voor alle leerlingen te realiseren en hoe zij bij leerlingen en ouders en buurtgenoten een gevoel van betrokkenheid, saamhorigheid en (mede-)verantwoordelijkheid voor de school kan doen ontstaan. Tot slot worden vragen gesteld over de sociale en pedagogische functie van scholen in de wijk.

Professionele organisatie

Onderzoek dat scholen ondersteunt bij de ontwikkeling naar een professionele en lerende organisatie.

In de afgelopen jaren zien we een trend naar steeds grotere schaalgroottes: fusies tussen besturen in het basisonderwijs, grote scholengemeenschappen en ROC's. Daarbinnen wordt vaak getracht de verantwoordelijkheid zo laag mogelijk in de organisatie te leggen, echter niet altijd met het doorschuiven van bijbehorende middelen en beleidsvrijheid. De taak van het (bovenschools) management is te zorgen voor een duidelijke, gedeelde visie met daarbinnen voldoende ruimte voor opleidingen, afdelingen, secties, teams en leraren om zich optimaal te ontwikkelen. Door ontwikkelingen als lumpsum en een terugtrekkende overheid krijgen scholen steeds meer beleidsruimte. Onderzoek kan scholen ondersteunen bij het optimaal benutten van deze beleidsruimte.

Tegelijkertijd worden ook nieuwe wetten en nieuwe regelgeving ontwikkeld, denk bijvoorbeeld aan de wet BIO of de Tweede Fase. Onderzoek kan scholen helpen om de nieuwe regelingen te integreren in het beleid van de school.

Kenmerkend voor een professionele organisatie is dat de verschillende beleidsterreinen op elkaar zijn afgestemd, zodat leerprocessen van leerlingen optimaal worden gefaciliteerd. Een heldere visie op de doelen die de school wil bereiken, vormt hiervoor de basis. Het onderwijskundig beleid, het integrale personeelsbeleid en het financiële beleid zijn hierin nauw aan elkaar gerelateerd. Op basis van de visie en de ontwikkeling van de school worden vernieuwingen ingevoerd. Binnen het team moet hiervoor voldoende draagvlak zijn. Essentieel voor een goede implementatie is verder dat wordt aangesloten bij de beleving, kennis, vaardigheden en behoeften van leraren.

We zien dat scholen in hun visie steeds meer belang hechten aan buitenschools leren, leren op de werkvloer, (sociale) stages, de wereld van buiten in de school halen, et cetera. Ook werken ze meer samen met andere organisaties in het kader van de leerlingenzorg. Mede hierdoor krijgen scholen steeds meer te maken met andere partijen, zoals bedrijven, allerlei (maatschappelijke) instanties, deskundigen en ouders. Dit betekent voor scholen dat ze zich moeten toelagen op het aangaan en onderhouden van netwerken en op relatiemanagement.

Het onderzoek dat voor deze programmalijn zal worden uitgevoerd, helpt scholen en besturen bij de verdere ontwikkeling naar en van een professionele organisatie. Verschillende soorten onderzoek kunnen daar een bijdrage aan leveren:

- onderzoek dat aanwijzingen oplevert voor de ontwikkeling van een visie op goed onderwijs;
- onderzoek dat aanwijzingen oplevert voor de afstemming van taken en verantwoordelijkheden tussen verschillende geledingen in de organisatie;
- onderzoek dat aanwijzingen oplevert voor de kwaliteit van besluitvormingsprocessen en het ontwikkelen van integraal beleid;
- onderzoek dat aanwijzingen oplevert voor een optimale schoolontwikkeling en de professionele ontwikkeling van leraren in een veranderende organisatie;
- onderzoek dat aanwijzingen oplevert voor het aangaan en onderhouden van belangrijke contacten door de school en voor het afstemmen met andere scholen over doorgaande leerlijnen.

Een voorbeeld van een onderzoeksvraag in deze programmalijn is de vraag naar de effectiviteit van verschillende bestuursvormen en managementmodellen en de afstemming van taken tussen diverse managementlagen. Andere vragen betreffen de wijze waarop scholen hun visie op het onderwijs kunnen vormgeven en hoe ze op basis hiervan optimaal onderwijskundig beleid, integraal personeelsbeleid en financieel beleid kunnen ontwikkelen. Daarnaast worden vragen gesteld over de uitvoering van dit beleid, rekening houdend met de verschillende ervaringen, mogelijkheden en behoeften van leraren. Ook komen vragen aan de orde over het bewaken van dit proces door middel van het uitvoeren van een goede zelfevaluatie en een functionerend systeem voor kwaliteitszorg. Verder worden vragen gesteld over (de begeleiding van) een optimale ontwikkeling van leraren, mede afgestemd op de doelen van de organisatie. Ook over de rol en afstemming van scholen binnen grotere verbanden, zoals samenwerkingsverbanden en REC's worden vragen gesteld. Een laatste voorbeeld betreft vragen over de wijze waarop scholen hun relaties met externen kunnen aangaan en onderhouden.

1.3 Aanvragen in 10 jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek

Scholen, instellingen en vertegenwoordigers van het onderwijsveld krijgen jaarlijks de mogelijkheid om een aanvraag voor onderzoek in te dienen. Hiervoor is een eenvoudig format opgesteld (zie bijlage 1). In de afgelopen 10 jaar zijn in totaal 718 aanvragen ingediend. Een selectiecommissie bestaande uit onderzoekers en adviseurs van de LPC, hebben hieruit een selectie gemaakt.

Selectie van onderzoeksvragen

Bij de selectie van de aanvragen wordt eerst bekeken in hoeverre de aanvragen passen bij de programmalijn en in hoeverre ze onderzoekbaar zijn in het kader van het Kortlopend Onderwijsonderzoek. Wat dit laatste betreft is nagegaan of de vraag via onderzoek te beantwoorden is (onderzoeksvraag versus een vraag om advies of begeleiding) en zo ja, of de vraag te beantwoorden is via een praktijkrelevant en in de tijd beperkt onderzoek dan wel of het meer een vraag is die thuishoort in het programma van NWO of het programma van het beleidsonderzoek van het Ministerie van OCW. Daarna worden meer specifieke criteria toegepast:

- het onderzoek levert een actieve en logische bijdrage aan het proces van ontwikkeling en innovatie van het Nederlandse onderwijs als totaal;
- het is gericht op kwaliteitsverbetering en daarbij met name op implementatieaspecten van gewenste veranderingen;
- het draagt bij aan vergroting van het inzicht in implementatieprocessen bij onderwijsinnovatie;
- het heeft een schooloverstijgende en als regel een landelijke betekenis;
- het is actiegericht, hetgeen betekent dat de resultaten voor herkenbare doelgroepen beschikbaar komen en door deze kunnen worden benut ten behoeve van de eigen activiteiten.

Gehonoreerde en afgewezen aanvragen

Van de 718 aanvragen zijn in totaal 284 gehonoreerd. Dat betekent dat jaarlijks ruim de helft van de aanvragen moest afvallen. Het aantal uitgevoerde onderzoeken ligt iets lager, omdat aanvragen soms worden geclusterd, waarbij in een onderzoek meerdere aanvragen worden opgenomen. Bij de beoordeling van de aanvragen heeft de wijze van formulering een ondergeschikte rol gespeeld. Gezocht is naar 'de vraag achter de vraag' en zo nodig werd nagebeeld om na te gaan of de interpretatie van de aanvraag correct was.

De meest voorkomende redenen voor afwijzing zijn:

- a. de vraag kan al worden beantwoord op basis van bestaand onderzoek;
- b. de vraag is niet direct een onderzoeksvraag, maar meer een begeleidingsvraag;
- c. er wordt al onderzoek uitgevoerd naar het betreffende onderwerp door de Inspectie van het Onderwijs of in opdracht van NWO;
- d. het onderzoek behoort tot het landelijk innovatiebeleid van de overheid;
- e. het onderzoek is niet binnen één jaar uitvoerbaar;
- f. relatief geringere relevantie gelet op het beschikbare budget.

Daarnaast speelt het beperkte budget steeds een belangrijke rol.

De afgewezen aanvragers krijgen per brief een toelichting en waar mogelijk een advies of doorverwijzing, om hen verder te helpen.

In tabel 1 staat een overzicht van het aantal ingediende en gehonoreerde aanvragen per jaar.

Tabel 1: Aantal ingediende en gehonoreerde aanvragen

Jaar	Aantal aanvragen	Aantal aanvragen gehonoreerd
1997/1998	130	48
1999	95	29
2000	91	32
2001	61	21
2002	43	23
2003	54	22
2004	39	21
2005	56	19
2006	45	30
2007	48	19
2008	56	20
Totaal	718	284

Uit de tabel blijkt dat het aantal aanvragen de eerste drie jaren erg groot was en zich daarna gestabiliseerd heeft tot een aantal rond de 50 aanvragen. De afname van het aantal aanvragen na de eerste drie jaren, zou mede veroorzaakt kunnen zijn door het feit dat sommige aanvragers enkele malen zijn afgewezen en daardoor ontmoedigd zijn geraakt. Verder moet nog worden vermeld dat in de eerste tranche (1997/1998) het budget voor twee jaren in een keer is aanbesteed. Daarnaast was in 2006 eenmalig een extra budget beschikbaar.

Nadere analyse van de aanvragen

Als we nagaan door wie de aanvragen zijn ingediend, kunnen we onderscheid maken in twee typen aanvragers:

- scholen (bestuur, management, afdeling of school);

- andere betrokkenen in het onderwijs, zoals verenigingen, koepelorganisaties, besturenorganisaties, landelijke werkverbanden, onderwijsbegeleidingsdiensten en sectorraden.

Uit tabel 2 blijkt dat de laatste jaren ruim de helft van de aanvragen rechtstreeks afkomstig zijn van scholen. In 2004 is het percentage aanvragen vanuit scholen be-
duidend lager. De reden daarvoor is onduidelijk.

Tabel 2: Percentage aanvragen ingediend door scholen en instellingen

Jaar	% aanvragen ingediend door scholen	% aanvragen ingediend door andere organisaties
1997/1998	57	43
1999	42	58
2000	56	44
2001	49	51
2002	42	58
2003	54	46
2004	38	62
2005	55	45
2006	53	47
2007	63	37
2008	57	43

In tabel 3 en 4 staan de aantallen aanvragen per sector weergegeven. In tabel 3 gaat het om de ingediende aanvragen, in tabel 4 om de gehonoreerde aanvragen. Een deel van de aanvragen heeft betrekking op meerdere sectoren (po/vo, vo/mbo of po/vo/mbo).

Tabel 3: Aantal ingediende aanvragen per sector

Jaar	po	vo	mbo	po/vo/ mbo	Totaal
1997/1998	47	47	23	13	130
1999	36	35	15	9	95
2000	21	28	34	8	91
2001	18	30	8	5	61
2002	12	18	4	9	43
2003	16	20	6	12	54
2004	8	18	6	7	39
2005	24	22	4	6	56
2006	20	19	6	0	45
2007	12	24	3	9	48
2008	23	15	9	9	56
Totaal	237	276	118	87	718

Tabel 4: Aantal toegekende aanvragen per sector

Jaar	po	vo	mbo	po/vo/ mbo	Totaal
1997/1998	15	21	9	3	48
1999	9	12	1	7	29
2000	7	10	11	4	32
2001	5	10	3	3	21
2002	3	12	2	6	23
2003	2	10	3	7	22
2004	4	13	2	2	21
2005	8	7	2	2	19
2006	11	13	6	0	30
2007	2	10	2	5	19
2008	5	9	3	3	20
Totaal	71	127	44	42	284

Uit de tabellen blijkt dat het aantal aanvragen dat (alleen) betrekking heeft op het mbo beduidend minder is (in totaal 118) dan het aantal aanvragen gericht op het primair onderwijs (in totaal 237) en voortgezet onderwijs (in totaal 276). Een van de oorzaken hiervoor is dat het mbo een kleinere sector is. Binnen het po worden relatief meer aanvragen afgewezen dan in het vo. Bij de po-aanvragen komt het vaker voor dat de vragen niet door middel van onderzoek opgelost kunnen worden, omdat het in feite om begeleidingsvragen gaat.

Tabel 5 geeft een overzicht van het aantal ingediende aanvragen per programmalijn.

Tabel 5: Aantal ingediende aanvragen per programmalijn per jaar

Jaar	vormgeving leerprocessen	pedagogische kwaliteit	professionele organisatie	Totaal
1997/1998	66	28	36	130
1999	54	14	27	95
2000	30	21	40	91
2001	25	14	22	61
2002	14	13	16	43
2003	27	13	14	54
2004	15	14	10	39
2005	19	16	21	56
2006	15	10	20	45
2007	18	14	16	48
2008	19	9	28	56
Totaal	302	166	250	718

We zien dat het aantal aanvragen dat betrekking heeft op de programmalijn ‘pedagogische kwaliteit’ duidelijk lager is (in totaal 166), dan het aantal aanvragen op het gebied van de ‘professionele organisatie’ (in totaal 250) en het aantal aanvragen in de programmalijn ‘vormgeving van leerprocessen’ (in totaal 302). Het totaal aantal uitgevoerde onderzoeken per programmalijn is echter ongeveer gelijk (rond de 55 in tien jaar, per programmalijn). Hieruit blijkt dat de meeste afwijzingen plaatsvonden in de programmalijn ‘vormgeving van leerprocessen’. In deze programmalijn komt

het vaker voor dat de aanvragen meer het karakter hebben van begeleidingsvragen dan onderzoeksvragen.

Het bestuderen van de inhoud van de aanvragen per programmalijn heeft niet geleid tot duidelijke trends. De aanvragen zijn zeer divers van aard.

1.4 Conclusies

Het Kortlopend Onderwijsonderzoek streeft ernaar een laagdrempelige voorziening voor scholen en aanverwante organisaties te zijn, waarin door middel van onderzoek antwoorden worden verkregen op vragen die leven in het veld. De opzet en organisatie is er op gericht de kans op daadwerkelijk relevante resultaten voor de onderwijspraktijk te vergroten. Dit heeft geleid tot een tamelijk stabiel aantal aanvragen van rond de 50 per jaar, waarbij steeds circa tweederde van de aanvragen moet worden afgewezen. Uit het voortgezet onderwijs komen de meeste aanvragen. De programmalijn 'vormgeving van leerprocessen' blijkt het meest populair, bij de 'pedagogische kwaliteit' worden de minste aanvragen ingediend.

2 Ervaringen van aanvragers en onderzoekers

2.1 Kloof tussen onderzoek en praktijk

Het feit dat het onderwijsveld te weinig gebruikmaakt van onderzoeksresultaten bij het nemen van beslissingen over de inrichting van het onderwijs, wordt vaak aangeduid als de kloof tussen onderzoek en praktijk.

Uit onderzoek van Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) komt naar voren dat “zowel onderzoekers als practici veronderstellen dat er onvoldoende onderzoek is met overtuigende en praktische opbrengsten. Ze kwalificeren onderzoek als moeilijk, beperkt in omvang, eenzijdig (bijvoorbeeld ten aanzien van de hoeveelheid reviewstudies, praktijkgericht onderzoek of experimenteel onderzoek), gefragmenteerd, beperkt van kwaliteit en/of beperkt toegankelijk. Aan de andere kant wordt verondersteld dat practici niet bereid of in staat zijn van potentieel waardevolle onderzoeksopbrengsten kennis te nemen, ze op waarde te schatten en ze uiteindelijk toe te passen in de praktijk. Dit zou enerzijds komen doordat zij hiertoe weinig worden gestimuleerd, uitgerust en ondersteund, anderzijds zouden onderzoeksopbrengsten weinig worden vertaald in beleid, professionaliseringsprogramma's en commerciële leermaterialen. Ten slotte wordt verondersteld dat er te weinig samenwerking plaatsvindt tussen onderzoekers en practici en dat veel onderzoekers en practici een onrealistisch beeld hebben van de onderzoek-praktijkrelatie.”

Ook Pieters en De Vries (2007) concluderen dat het een hardnekkig probleem is in het onderwijsveld, dat onderzoekers en practici onvoldoende samenwerken en te weinig op elkaars expertise voortbouwen.

In de procedure van het Kortlopend Onderwijsonderzoek is een aantal waarborgen ingebouwd om deze kloof te verkleinen, zoals relatief korte doorlooptijden, afstemming tussen onderzoeker en aanvrager voorafgaand aan de opstelling van het onderzoeksplan, zodat wederzijdse verwachtingen kunnen worden bijgesteld en de nadruk op korte leesbare ‘brochures’ als eindrapport, met bruikbare aanbevelingen, handreikingen en instrumenten. Uit de evaluatiegesprekken met de aanvragers na afloop van het onderzoek blijkt dat deze aanpak in ruim 80% van de onderzoeken heeft geleid tot tevredenheid bij de aanvragers. De onderzoeken leidden echter niet altijd tot

daadwerkelijk direct gebruik van de resultaten door de aanvrager. De reden daarvan lag soms aan de kant van de onderzoeker, die er dan toch niet in is geslaagd om door middel van onderzoek een bijdrage te leveren waar de school of het bestuur daadwerkelijk iets mee kon. Soms lag de reden aan de kant van de aanvrager, bijvoorbeeld doordat de kartrekker achter de aanvraag een andere baan heeft gekregen, de schoolleiding andere prioriteiten heeft moeten stellen, et cetera. In welke mate andere scholen kennisnemen van de resultaten van de onderzoeken en deze gebruiken bij de inrichting van hun onderwijs, is niet bekend.

Het beeld dat wordt geschetst van de kloof tussen onderzoek en praktijk is niet positief. Om meer zicht te krijgen op de samenwerkingsprocessen tussen scholen en onderzoekers die wel positief zijn verlopen, hebben we door middel van interviews een aantal ervaringen van aanvragers en onderzoekers in beeld gebracht tijdens alle fasen van het Kortlopend Onderwijsonderzoek. We hebben, ter verheldering van ons inzicht, hiervoor een selectie gemaakt van scholen of besturen die positief terugkijken op het onderzoek. Er is dus geen sprake van een aselechte steekproef.

De hoofdraag luidt:

Wat zijn de ervaringen van aanvragers en onderzoekers van enkele onderzoekstrajecten in de verschillende fasen van het Kortlopend Onderwijsonderzoek, die tot een positieve evaluatie hebben geleid?

2.2 Opzet van de interviews

Uit alle aanvragen van de afgelopen vijf jaar zijn per sector (po, vo en mbo) een beperkt aantal onderzoeken geselecteerd. De belangrijkste criteria voor deze selectie werden gevormd door:

- de evaluatiegegevens van de aanvragers;
- het jaar waarin het onderzoek is uitgevoerd (voorkeur voor recent uitgevoerde onderzoeken, zodat de gang van zaken nog vers in het geheugen zit);
- de positie en functie van de aanvrager, bij voorkeur een school of bestuur (waarbij de (aan-)vraag betrekking heeft op de eigen praktijk).

De aanvragers zijn telefonisch benaderd met de vraag of zij hun medewerking wilden verlenen aan dit onderzoek. Vijf van de zes aanvragers in het po hebben positief gereageerd. De vraaggesprekken werden uitgevoerd aan de hand van een interviewleidraad door adviseurs van KPC Groep en deze gesprekken werden op band opge-

nomen. De geluidsopnamen werden vervolgens uitgewerkt en als tekstbestand gebruikt voor analyse en verwerking ten behoeve van de brochures.

Voor deze brochure werden de volgende aanvragers geïnterviewd:

- De heer M.J.H.M. Braat, algemeen directeur van de Stichting Sint Josephscholen te Nijmegen;
Klaassen, C. & Huwaë, S. (2006). *Scholen die werken aan burgerschap*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Pedagogiek en onderwijskunde.
- De heer D.J. Hattenberg, coördinator van de Stichting Oecumenisch Samenwerkingsverband Almere;
Steensel, R. van & Sontag, L. (2006). *Passend onderwijs in de praktijk. Ervaringen met innovatieve organisatievormen met betrekking tot de integratie van leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs*. Tilburg: IVA.
- De heer P. Jorritsma, (toenmalig) voorzitter centrale directie Bestuurscommissie de Basis te Arnhem;
Vrieze, G. & Wartenbergh-Cras, F. (2006). *Uitbesteden of zelf doen*. Nijmegen: ITS.
- Mevrouw Y.J.C.M. Raaijmakers, college van bestuur Stichting Primair Onderwijs Venray;
Veugelers, W. & Klaassen, C. (2007). *Burgerschapsvorming in het basisonderwijs*. Amsterdam: ILO; Nijmegen: Radboud Universiteit.
- De heer R. Nas, directeur Basisschool het Talent te Lent;
Linden, R. van der et al. (2007). *De inzet van competenties bij de ontwikkeling van TOM scholen als professionele leergemeenschappen*. Tilburg: IVA.

Een beknopte beschrijving van de genoemde onderzoeksrapporten is opgenomen in hoofdstuk 3.

Per programmalijn zijn tevens enkele van de onderzoekers - telefonisch - bevraagd; zowel over specifieke onderzoeken, als ook over hun ervaringen met het uitvoeren van Kortlopend Onderwijsonderzoek in het algemeen. Ook van deze gesprekken werden geluidsopnamen gemaakt. Deze werden uitgewerkt en als tekstbestand gebruikt voor analyse en verwerking ten behoeve van de brochures.

In deze brochure is gebruikgemaakt van uitspraken van de volgende onderzoekers:

- Dr. E. Harskamp, GION, Groningen;
- Dr. N. van Kessel, ITS, Nijmegen;
- Drs. R. van der Linden, IVA, Tilburg;
- Dr. E. Roede, SCO-Kohnstamm instituut, Amsterdam;

- Dr. L. Sontag, IVA, Tilburg;
- Prof. dr. K.M. Stokking, ICO-ISOR, Utrecht.

2.3 Resultaten ervaringen van aanvragers en onderzoekers

De gesprekken met aanvragers en onderzoekers richtten zich met name op de onderscheiden fasen in de procedure van het Kortlopend Onderwijsonderzoek. Hadden de aanvragers daarvoor alleen hun eigen onderzoeksaanvraag als referentie, de meeste onderzoekers konden putten uit ervaring met meer onderzoeken en hun antwoorden hebben dan ook overwegend een beschouwend karakter.

2.3.1 Indienen van een aanvraag

Het proces van het Kortlopend Onderwijsonderzoek begint met het indienen van een aanvraag. Op het aanvraagformulier (zie bijlage 1. en www.kortlopendonderzoek.nl) dienen aanvragers te formuleren wat hun vraag is, de context van die vraag, hoe ze de resultaten willen gebruiken, het belang van de vraag voor (andere) scholen en de programmalijn waarin de vraag past. Voorafgaand aan het indienen kan de aanvrager met betrekking tot de formulering van de vraag desgewenst contact zoeken met een van de koepelorganisaties of het coördinatiepunt Kortlopend Onderwijsonderzoek, bij KPC Groep.

De aanleiding voor het indienen van een aanvraag kan heel divers zijn. Soms betreft het een probleem waar een school tegenaan loopt, soms wil men meer informatie over hoe andere scholen een innovatie hebben aangepakt of heeft een school behoefte aan een evaluatie van de eigen werkwijze.

Aanvrager

“De aanleiding is nogal lang. In Almere werken twee samenwerkingsverbanden. Almere kent ook een experiment Gewoon Anders. Dat heeft te maken met rugzakleerlingen, die dus niet in de school zitten maar binnen de groepen in het basisonderwijs. En wij, de twee samenwerkingsverbanden, kwamen er steeds meer achter dat collega’s, in ieder geval mensen uit het veld, leraren voor de klas, het toch wel een erg zware last vonden om kinderen met een rugzak in ieder geval goed en adequaat in hun groep te bedienen. Zij vroegen zich af of dat niet ten koste ging van de andere leerlingen. Dat is een legitieme vraag en we merkten ook dat Gewoon Anders met dit soort vragen niet bezig was.”

(D. Hattenberg, Stichting Oecumenisch Samenwerkingsverband Almere)

Soms vormen contacten met organisaties ook de kennismaking met Kortlopend Onderwijsonderzoek en de mogelijkheid voor het indienen van een aanvraag.

Aanvrager

“Wij hadden een bijeenkomst, een seminar over architectuur, hoe kom je tot een ontwerp van een school? Samen met mijn collega bezocht ik dat seminar. Daar werd toen ook iets uitgelegd over Kortlopend Onderwijsonderzoek en toen keken mijn collega en ik elkaar aan en zeiden: hé, dat komt ons goed uit. Daar gaan we eens mee aan de slag. Wij zijn teruggekomen op kantoor en daar lag voor ons de uitdaging om te kijken naar hoe wij omgaan met burgerschap in het kader van maatschappelijk ondernemen, maar ook horizontale verantwoording. Wij weten dat onze scholen er veel aan doen, maar allemaal in gescheiden blokjes, soms is het ook absoluut niet herkenbaar. En ik vond het toch wel heel erg belangrijk dat mensen daar een beter beeld van kregen.”

(Y. Raaijmakers, college van bestuur Stichting Primair Onderwijs Venray)

Voorbeelden van aanvragen

Enkele door aanvragers geformuleerde vragen uit de afgelopen jaren, zijn:

- Hoe geschiedt opvang in een pedagogische gemeenschap? Er zijn wel veel ideeën over hoe instellingen kunnen samenwerken, wat ontbreekt echter is een pedagogische visie op deze opvoeding. De vraag is wat hier over in de literatuur bekend is en hoe ouders en leraren denken over deze verschillende mogelijkheden;
- Welke kwantitatieve en kwalitatieve afwegingen zijn voor een bestuur/(bovenschools) management relevant om taken uit te besteden dan wel in eigen huis uit te voeren?
- Lukt het de leraren om op een ontwikkelingsgerichte wijze een adequaat woordenschaat aanbod te doen? Breidt de woordenschat van allochtone kleuters zich voldoende uit?
- Kan er een instrument worden ontwikkeld dat door scholen kan worden gebruikt om de ontwikkeling van de sociale competenties van kinderen, in het bijzonder op het gebied van interculturele waarden en normen, te volgen?

2.3.2 Opstellen van een onderzoeksplan

Als de onderzoeksaanvraag is gehonoreerd, komen onderzoeker en aanvrager met elkaar in contact om de onderzoeksvraag nader te verkennen, te herformuleren, toe te spitsen en uit te werken. In deze fase worden de verwachtingen van aanvragers en onderzoekers op elkaar afgestemd. Soms moeten meer aanvragen worden samengevoegd tot één onderzoeksopzet en vraagt dit de nodige inspanning aan beide kanten. Ook het inperken van de vraag vergt enig overleg.

Onderzoeker

“Om recht te kunnen doen aan de vraag of het probleem van de aanvrager, is het nodig in gesprek te gaan om het probleem te verhelderen. Het zijn meestal vrij korte aanvragen en je moet altijd eerst in contact komen met de aanvrager en als je dat contact hebt, dan kun je het zo formuleren dat je recht doet aan de vraag. Het kan ook zo zijn dat in zo'n gesprek de aanvrager tot het inzicht komt dat herformulering de vraag duidelijker maakt. In het geval van innovatieve organisatievormen hadden we te maken met twee aanvragen. Dat is op zich al een aparte situatie en er was besloten dat die konden worden samengevoegd. Dus moesten wij met beide partijen om de tafel en moesten we allebei hun vragen in elkaar zien te schuiven tot één projectvoorstel. Dus een onderzoek uitzetten waarin allebei hun vragen tot hun recht konden komen. Die vragen kwamen grotendeels overeen, maar ook weer niet helemaal. Het was op zich best een klus om er voor te zorgen dat beide partijen zich konden vinden in het projectvoorstel. Ik vind dat heel belangrijk, want het is echt een vraag vanuit de praktijk en wij kunnen hier natuurlijk wel vanaf onze stoel of computer gaan bedenken hoe we dat gaan doen, maar dan loop je gewoon het risico dat je toch geen recht doet aan hun probleem.” (L. Sontag, IVA, Tilburg)

Aanvrager

“Als je zo'n aanvraag indient, dan zit je al meer in de materie dan de onderzoekers, die moeten zich daar nog in verdiepen. In ons geval hadden we wel het gevoel dat de mensen even die klik moesten maken naar wat voor een type onderwijs, wat voor een school is dat, wat doen ze hier allemaal. Dat is natuurlijk heel logisch, want iedereen heeft zijn eigen referentiekader en als je dan aan een

basisschool denkt, dan denk je aan dat, dat, dat en dat. En het gebeurt hier nou eenmaal een beetje anders.” (R. Nas, basisschool het Talent, Lent)

De concretisering van de onderzoeksvraag in een onderzoeksopzet wordt door de onderzoekers en aanvragers als een belangrijke fase bestempeld. Het welslagen van het onderzoek en de mate waarin dit straks bruikbare resultaten zal opleveren, hangt voor een belangrijk deel af van deze eerste verkenning. De aanvrager moet zorgen dat zijn vraagstelling ‘overeind’ blijft en de onderzoeker dat die in een haalbaar en uitvoerbaar onderzoeksvoorstel kan worden omgezet.

Onderzoeker

“Het is vaak zo dat de vraag, of het probleem in de aanvraag nog niet zo duidelijk is. Veel mensen van scholen zijn niet gewend om onderzoeksvragen te formuleren. Dus wat je in zo’n intakegesprek doet is eigenlijk dat je probeert samen de vraag of het probleem helderder te krijgen. Dan gebruik je natuurlijk als onderzoeker de kennis die je hebt over onderwijs en onderzoek. Je maakt de aanvrager attent op de restricties die er zijn aan de looptijd en de bedoeling van dit type onderzoek. Je hebt ook in je achterhoofd zitten, als het probleem een beetje meer zus is dan kan ik die literatuur of die theorie erbij gebruiken en als het probleem een beetje meer zo is iets anders. Een van de eisen aan Kortlopend Onderwijsonderzoek is immers, dat het wetenschappelijk niveau heeft, dus je moet het als onderzoeker wel aan bestaande kennis kunnen verbinden, anders zit je een beetje in het niets te opereren. Dus dat is het doel van zo’n eerste gesprek en als het onderzoek is toegekend ga je nog een keer praten om het concreter te maken. Dat zijn vaak wel twee gesprekken, die zijn heel belangrijk om de vraag helder te krijgen. Wat is nou precies het probleem en hoe kunnen we de vraag inperken? Als de aanvrager namelijk al de situatie op de school waar het over gaat enigszins helder en systematisch kan verwoorden, dan blijkt regelmatig dat het veel te veel is voor één onderzoek. Daar hebben mensen over het algemeen ook geen idee van, want die zien van onderzoekswerk voornamelijk het verzamelen van gegevens, als je interviews komt afnemen, of vragenlijsten invullen of iets dergelijks.” (K. Stokking, ICO-ISOR, Utrecht)

Onderzoeker

“Zo’n eerste gesprek is wel nodig om te achterhalen wat aanvragers eigenlijk precies bedoelen. Dat is natuurlijk logisch; het wordt in de aanvragen een beetje cryptisch omschreven. Meestal is het een kwestie van concretiseren. Veel vragen zijn niet meteen goed te onderzoeken.” (N. van Kessel, ITS, Nijmegen)

De gezamenlijke verkenning van de onderzoeksvraag levert over het algemeen voor de aanvrager ook al wat op. Naast een verheldering van de vraag geeft het inzicht in de wijze waarop en de mate waarin het beoogde onderzoek zal kunnen bijdragen aan een antwoord.

Aanvrager

“Ik denk een verheldering. Ook voor jezelf; waar heb ik het precies over? In ons geval ging het over burgerschap, dat moet je voor jezelf ook nog verder uitlijnen. De vragen en die criteria helpen je wel om je vraag te verfijnen. Ik denk ook dat je denkproces daardoor een beetje wordt gestuurd. En dat vond ik wel prettig.” (Y. Raaijmakers, college van bestuur Stichting Primair Onderwijs Venray)

Aanvrager

“Door te praten met de onderzoekers krijg je een verfijning, dat is op zich heel aardig. Dat je je vraag wat meer toespitst naar dat wil ik goed in beeld hebben, dat wil ik goed onderzocht hebben. Competenties van leraren, probeer dat er goed uit te krijgen. En voor ons is het natuurlijk ook heel belangrijk om eens te kijken naar wat we in huis hebben en waar hebben we te veel van en waar te weinig, hoe kan ik de ideale mix vinden? Dat levert in het proces van aanvragen tot het daadwerkelijke onderzoek wel wat verfijning op.” (R. Nas, Basisschool het Talent, Lent)

De verbinding aan bestaande kennis maakt het mogelijk de uiteindelijke resultaten van het onderzoek in een wat bredere context te plaatsen. Het bestuderen van discussienota's, beleidsstukken of resultaten van eerder onderzoek maakt over het algemeen in deze fase voor de onderzoeker ook deel uit van de werkwijze.

Onderzoeker

“Daarnaast doe ik eigenlijk standaard een literatuursearch. Niet dat je dan 100 artikelen bekijkt, maar een stuk of zes, zeven waarmee ik wel een goed overzicht krijg van wat in de internationale literatuur speelt aan vragen en wat daar de bevindingen zijn. Dat probeer ik dan altijd wel te koppelen aan zo’n vraag van de aanvrager.” (E. Roede, SCO-KI, Amsterdam)

Deze fase leidt uiteindelijk tot een onderzoeksvoorstel dat door het coördinatiepunt Kortlopend Onderwijsonderzoek moet worden goedgekeurd.

2.3.3 Uitvoering onderzoek

Nadat het onderzoeksvoorstel is uitgewerkt door de onderzoekers en goedgekeurd door het coördinatiepunt Kortlopend Onderwijsonderzoek, kan met de uitvoering van het onderzoek worden begonnen. Over het algemeen wordt bij de uitvoering gebruik gemaakt van een combinatie van methodieken. Zo maken literatuuronderzoek, observaties, interviews en/of de inzet van vragenlijsten vaak deel uit van de wijze waarop gegevens worden verkregen. Soms gebeurt dat alleen bij de aanvrager/aanvragende school zelf, maar regelmatig worden meerdere scholen betrokken. Ook het object van onderzoek varieert naargelang de onderzoeksvraag; leerlingen, leraren, directie, bestuurders, maar ook bijvoorbeeld ouders kunnen in het onderzoek worden betrokken. Het onderzoek kan explorerend zijn, inventariserend, evaluerend of toetsend, bijvoorbeeld bij de vraag welke aanpak het meest effectief is. In de uitvoering van het onderzoek speelt de aanvrager over het algemeen een actieve rol.

Voorbeelden van methodieken

Enkele voorbeelden van onderzoek in de afgelopen jaren en de gebruikte methodieken, zijn:

- casestudie naar de wijze waarop educatief partnerschap en dialoog tussen ouders en school kan worden ingevuld, de knelpunten die de scholen ervaren en de resultaten die ze bereiken;
- onderzoek naar het maatjesprincipe (waarbij elke leerling een ouder maatje heeft) binnen een Jenaplanschool. Theoretische onderbouwing, resultaten van het maatjeswerk, knelpunten en randvoorwaarden en panelbevraging ten aanzien van de overdraagbaarheid;
- beschrijving van verschillende varianten, waaruit blijkt op welke wijzen burgerschapsvorming kan worden vormgegeven en welke inhoud het betreft. Dit

leidt tot een checklist die scholen kunnen gebruiken om hun situatie in kaart te brengen. Onderdeel van het onderzoek is een rondetafelbespreking met deskundigen;

- onderzoek naar de taakverdeling tussen bovenscholings management en schoolleiders, rekening houdend met de veranderingen in het onderwijsbeleid. Mening van de betrokken managers, inventarisatie van knelpunten en analyse van oplossingen die hiervoor zijn gevonden.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek hebben aanvrager en onderzoeker meer of minder intensief contact met elkaar. Gemiddeld gaat het om zo'n vijf contacten, die zowel persoonlijk als bijvoorbeeld via de telefoon of per e-mail kunnen zijn. Voor de onderzoeker gaat het in die fase van het onderzoek om het verzamelen van alle gegevens en daarvoor het maken van afspraken en het plannen van gesprekken, (school-)bezoeken en dergelijke. Hierbij gaat het niet alleen om de aanvrager(s), maar ook om (andere) scholen die zijn gevraagd om aan het onderzoek mee te werken. Over het algemeen is er voldoende bereidheid, maar niettemin wordt van onderzoekers zo nu en dan de nodige flexibiliteit gevraagd.

Onderzoeker

“Laat ik het even wat algemener samenvatten. Je maakt een afspraak en soms ben je er met de trein een uur of anderhalf uur voor onderweg en dan blijkt de betreffende persoon er op dat moment niet te zijn. Er is vergeten door te geven dat er iets verschoven was. (...). Afspraken maken, op tijd komen, waar moet je zijn, is er überhaupt een plek waar je even rustig kunt zitten met elkaar, is daar in voorzien? Heel simpele dingen eigenlijk. Mensen zijn heel bereidwillig, maar medewerking in de zin van systematisch heldere afspraken maken en die gewoon afwikkelen, dat spreekt op veel scholen niet vanzelf. Net of ze er niet op zijn ingesteld om mensen van buiten te ontvangen. Als je een school binnenloopt is het soms zoeken, ik heb een afspraak met iemand maar wie kan ik nou eigenlijk vragen waar ik moet zijn? (...) De goed georganiseerde scholen herken je vrij snel aan het feit dat dit soort dingen voor elkaar zijn. Er is iemand die je opvangt, er is iemand die ervan weet, er is iemand die je op de hoogte heeft gesteld als er iets mis ging. Dat zijn de goed georganiseerde scholen.” (K. Stokking, ICO-ISOR, Utrecht)

Onderzoeker

“In het algemeen kan ik wel zeggen dat de aanvragers heel betrokken zijn en ook goed medewerking verlenen. Soms vraag je ze om nog bepaalde dingen te regelen of te organiseren en dat gaat meestal goed. Er is regelmatig contact en ze zijn ook heel benieuwd naar de resultaten. (...) Vaak heb je niet alleen te maken met de organisatie van de aanvrager, maar ook daarbuiten. Ook binnen andere scholen waar je gesprekken voert, is vaak veel betrokkenheid en zijn mensen heel erg benieuwd naar de resultaten. Dan merk je dat er tijdens het onderzoek een soort olievlekwerking ontstaat. De aanvraag is dan weliswaar van één school gekomen, maar er is ook veel betrokkenheid bij andere scholen.” (R. van der Linden, IVA, Tilburg)

Onderzoeker

“We hebben over het algemeen goed contact voordat we beginnen. Ik geef ook altijd aan wat hun inzet moet zijn. Dus wat ze zelf aan tijd kwijt zijn, hoe vaak er wat gaat gebeuren. Over het algemeen hebben we daar geen problemen mee. Wij zitten niet op afstand ten opzichte van de school. Het is allemaal face to face.” (E. Harskamp, GION, Groningen)

De contacten met de onderzoekers tijdens de uitvoering van het onderzoek, worden door aanvragers over het algemeen erg positief gewaardeerd. Aanvragers worden overwegend regelmatig, tijdig en goed geïnformeerd, zowel over het tijdpad, de achtereenvolgende stappen als ook over (tussentijdse) bevindingen. Voor aanvragers is dit een belangrijke succesfactor.

Aanvrager

“De concrete bijdrage, vanuit directeuren gezien, was het tijd vrijmaken om het interview te ondergaan. Ja, een tijdsbesteding van ongeveer anderhalf uur. Ik weet dat er ook interviews zijn geweest die een uur hebben geduurd en er zijn er ook die twee uur hebben geduurd; die tijdinvestering hebben de directeuren gedaan. Er is van tevoren ook een soort checklist toegestuurd, waarin mensen werd gewezen op een aantal aandachtsgebieden binnen de school. Dat waren een aantal referentiepunten, waar directeuren nog eens naar konden kijken, zodat ze waren voorbereid op het interview.” (R. Braat, Stichting Sint Josephscholen, Nijmegen)

Soms levert participatie in het onderzoek direct winst op voor de deelnemers, bijvoorbeeld doordat ze hun ideeën scherper in beeld krijgen of doordat gezamenlijk in een team wordt gesproken over een bepaald thema.

Aanvrager

“Het ging om een vragenlijst en een gesprek. Dat gesprek ging vooral over hoe nu in Arnhem de stand van zaken was en hoe daar de ontwikkeling was rond de organisatie van het openbaar onderwijs. Dat was vanuit allerlei actualiteiten ook een onderwerp waar ik mee bezig was. Dus daarover heb ik toen uitgebreid zitten praten. Dat was prettig, ja. Mensen die weten waar ze het over hebben. Dat heeft ook zin voor je eigen gedachteontwikkeling. Het is goed om vragen gesteld te krijgen.” (P. Jorritsma, (toenmalig) voorzitter centrale directie Bestuurscommissie de Basis, Arnhem)

Aanvrager

“Er is een bijeenkomst georganiseerd met alle directeuren. Daarin was er eerst een presentatie over wat we verstaan onder burgerschap, met een theoretische onderbouwing. Dan werd er een opdracht gegeven en ging men in kleinere groepen uiteen. Aan de hand van drie thema's - democratie, participatie en identiteit - werd in die groepen geïnventariseerd wat wij nou al doen op school, en wat je nog zou willen doen. Wat vinden we dat je moet doen op schoolniveau en zijn er dan nog zaken die op bovenschools niveau moeten gebeuren? Daar is toen over gesproken. Dat is door de onderzoekers ook teruggekoppeld. Er is daarvan een rapportage gekomen en vervolgens zijn weer volgende stappen gezet in het onderzoek.” (Y. Raaijmakers, Stichting Primair Onderwijs Venray)

2.3.4 Terugkoppeling resultaten

De laatste fase van het onderzoek wordt voor de onderzoekers gevormd door het verwerken van de onderzoeksgegevens en de presentatie daarvan aan de aanvrager(s). In vrijwel alle gevallen worden de resultaten weergegeven in een beknopte praktijkgerichte brochure, naast één of meer artikelen in tijdschriften, zowel vaktijdschriften (Didaktief) als wetenschappelijke tijdschriften. In de brochures staan de resultaten van het onderzoek, aangevuld met concrete aanbevelingen voor scholen die ermee aan de slag willen. Vaak zijn tevens instrumenten opgenomen, zoals een

stappenplan, een vragenlijst, een checklist, et cetera. Voor aanvragers vormt een presentatie of toelichting door de onderzoeker(s) meestal het sluitstuk van het onderzoek. De mate waarin de terugkoppeling concrete aanknopingspunten biedt voor vervolgstappen, wordt door hen als een belangrijke succesfactor gezien. Vaak gaan hier besprekingen over de conceptrapportage aan vooraf.

Aanvrager

“Ik heb een brief gekregen met een planning welke stappen er wanneer zouden worden gezet. En ook wanneer een eindrapportage zou verschijnen. Deze zou vooraf al per mail worden toegezonden. Volgens mij is dat ook allemaal zo verlopen. Het gaf een goed beeld van de stand van zaken van dat moment zoals ik het zelf ook beleefde, dus ik had herkenning bij dat verhaal.” (P. Jorritsma, (toenmalig) voorzitter centrale directie Bestuurscommissie de Basis, Arnhem)

Aanvrager

“Toen de resultaten op enig moment bekend waren, is ook alles gepresenteerd en hebben we in het hele team over de resultaten gesproken. Wat komt eruit, herkennen we dit, komen heel veel nieuwe zaken naar voren of is het een bevestiging? In een aantal gevallen was dat zo, dat wisten we al. In een aantal gevallen waren de resultaten heel opvallend. Met name wat betreft die competenties was dat wel heel aardig. (..) De presentatie vond plaats in de teamvergadering, met een powerpointpresentatie. Het hele team was daarbij aanwezig. Ja, en omdat wij natuurlijk al vanaf 2001 een TOM-school zijn, is het niet allemaal nieuw, maar op een aantal punten ontstond een aardige discussie.” (R. Nas, basisschool het Talent, Lent)

Aanvrager

“Ik heb een aantal boekjes gekregen en die heb ik uitgedeeld aan de directeuren en gezegd, kijk eens wat er staat over je school. Nou, dat hebben mensen gedaan, dat vond men aardig. We hebben daar uitgebreid aandacht aan besteed. We hebben iedere maand een dag overleg met alle directeuren en dit is een middagthema geweest. (..) De kans is ons overigens wel geboden voor een presentatie, maar

daar hebben we geen gebruik van gemaakt, dat was niet goed te plannen.” (R. Braat, Stichting Sint Josephscholen, Nijmegen)

Aanvrager

“We hebben de mensen die het onderzoek hebben aangevraagd, samen met anderen die waren betrokken zoals Gewoon Anders en nog een of twee bestuurders, uitgenodigd. Daarbij waren ook nog wat medewerkers die bevraagd zijn in het kader van het onderzoek. Daarmee hebben we hier rond de tafel gezeten. De onderzoeker heeft het rapport gepresenteerd en dat was zijn afsluiting. Dat had voor mij op zich niet echt veel meerwaarde; wat ik in het rapport lees is voor mij voldoende. Maar dan ga je met elkaar in discussie en die discussie heeft dan wel meerwaarde. Want dan gaat het om de vraag wat we daarmee gaan doen.” (D. Hattenberg, Stichting Oecumenisch Samenwerkingsverband, Almere)

Voor de onderzoekers wordt met het presenteren van de onderzoeksresultaten over het algemeen het onderzoek en ook het contact met de aanvrager afgesloten. Door zowel onderzoekers als aanvragers wordt dit soms als spijtig ervaren. Onderzoekers horen meestal niet meer wat er verder met het rapport wordt gedaan, terwijl aanvragers soms nog best wat advies of terugkoppeling zouden willen hebben.

Onderzoeker

“We hebben één of twee presentaties gehouden voor de aanvragers om de resultaten toe te lichten en te bespreken. (..) We hebben door middel van die presentatie de aanvrager ook geholpen het resultaat naar de eigen situatie te vertalen. Daar is het bij gebleven; we hebben ons verder niet bemoeid met vervolgacties.” (L. Sontag, IVA, Tilburg)

Onderzoeker

“In een aantal gevallen hebben we het onderzoek afgesloten met een werkconferentie. Dus dan worden de resultaten gepresenteerd aan de aanvrager maar vaak ook aan de respondenten die aan het onderzoek hebben meegedaan. Dan wordt daarover nog gediscussieerd. En de resultaten van die conferentie worden dan weer meegenomen. (..) Vaak is er ook nog een artikel aan gekoppeld, dat

is dan niet alleen voor de aanvrager maar ook om het onderzoek wat breder te trekken.” (R. van der Linden, IVA, Tilburg)

Onderzoeker

“Er is op een gegeven moment een persconferentie belegd in Nieuwpoort waarbij de staatsecretaris is uitgenodigd om het rapport in ontvangst te nemen. Verder nog een verhaal in het eigen blad wat ze uitbrengen. Volgens mij waren ze er heel enthousiast over. Dat blijkt ook wel, want ze hebben geloof ik 500 of meer van de boekjes besteld. En die hebben ze verspreid onder al hun leden.” (N. van Kessel, ITS, Nijmegen)

2.3.5 Impact van het onderzoek

Met de oplevering en de presentatie van het eindrapport nadert het (formele) einde van de procedure van het Kortlopend Onderwijsonderzoek. De aanvrager heeft met het eindrapport aanknopingspunten, meer inzicht, een oplossingsrichting en/of concrete instrumenten als opbrengst gekregen. In een aantal gevallen vormt het rapport de aanleiding of onderbouwing voor vervolgstappen. Soms volgt daaruit ook een nieuwe aanvraag voor Kortlopend Onderwijsonderzoek.

Aanvrager

“De rapportage heb ik besproken in de bestuurscommissie, want dat was mijn tweede doel. Om ze een beeld te geven van de stand in het land en om ze wat boven zichzelf uit te laten kijken. Dat heeft ook zo gewerkt. (...) Het is zo, dat je beelden hebt en die resultaten geven je inzicht in wat er allemaal speelt. Waar je je op richt, wat er op je afkomt, waar je rekening mee houdt, en zo'n rapport onderbouwt dat en maakt het dus mogelijk om wat helderder te worden in de oordelen die je hebt. En wat meer concrete stappen te zetten. Dat is de enige manier om dat inzicht te krijgen. Of je moet zelf informatie gaan verzamelen. Maar dit was daar heel illustratief voor. Is dit nu zoals ik het verwacht had en waarom heb ik dat net iets anders verwacht of klopt dat wel? Bij dat soort gedachteontwikkelingen helpt het je. (...) Dit is nu een overzicht waarin wij zitten, hoe vallen wij op ten opzichte van de rest van het land, wat is bijzonder aan de situatie van de Basis. Als je kijkt naar hoe heb je het georganiseerd, hoeveel capaciteit stop je erin en wat betekent dat voor het beleid naar de toekomst? Het is dus eigenlijk een eerste

benchmark.” (P. Jorritsma, (toenmalig) voorzitter centrale directie Bestuurscommissie de Basis, Arnhem)

Aanvrager

“Toen het onderzoek net klaar was, kwam hier in Almere passend onderwijs aan de orde. De vier geledingen die zich met passend onderwijs bezighouden (Gewoon Anders, de twee samenwerkingsverbanden en het samenwerkingsverband vo) zijn toen rond de tafel gaan zitten en hebben een programmamanagement passend onderwijs opgericht. (..) We hebben een beginrapportage geschreven, een soort basis voor als je passend onderwijs wilt hebben, met het invullen van de contouren die er toen waren. Met waar we dan allemaal aan zullen moeten denken. Daarin heeft het rapport wel invloed gehad. (..) Waarbij we ook geleerd hebben dat de leraar voor de klas een heel belangrijke speler is, waar je mee moet gaan praten. (..) Dat is in ieder geval indirect de opbrengst geweest, dat we een pas op de plaats hebben gemaakt, dat we eerst eens gaan bevragen, en wat daaruit komt tellen we bij elkaar op en dan weten we waar de leraar en de school staan ten aanzien van passend onderwijs.”

(D. Hattenberg, Stichting Oecumenisch Samenwerkingsverband, Almere)

Aanvrager

“De functie die het rapport heeft gehad is vooral die van katalysator. Het heeft als een soort aanjager gefungeerd om dit proces te versnellen. Het rapport heeft ervoor gezorgd dat het feitelijk twee schooljaren eerder op de agenda is gekomen. Het rapport heeft er ook voor gezorgd dat op een gegeven moment duidelijke beelden ontstonden over hoe dit wordt beleefd op de 13 verschillende scholen. (..) Dat heeft mensen de ogen geopend en het heeft anderzijds gerelativeerd in de zin van: ik dacht eigenlijk dat ik amper iets deed, maar ik doe eigenlijk in relatie tot mijn collega's al best veel op school. Het heeft mensen ook overtuigd dat ze bijvoorbeeld met betrekking tot de methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling een goede keuze hebben gemaakt. De inventarisatie heeft er ook voor gezorgd dat mensen zicht kregen op wie met dezelfde vragen aan het worstelen waren als zij. (..) Dus dat zijn heel concrete dingen die rechtstreeks zijn voortgekomen uit het onderzoek. Die hadden we

niet gehad als het onderzoek niet had plaatsgevonden.” (R. Braat, Stichting Sint Josephscholen, Nijmegen)

Of onderzoeksresultaten bruikbaar zijn, zoals wordt geïllustreerd in bovenstaande uitspraken, hangt onder meer af van de mate waarin zij kunnen bijdragen aan besluitvorming, concrete aanwijzingen bieden voor (school-)ontwikkeling en/of instrumenten opleveren voor de praktijk, in de specifieke context van de aanvrager.

Onderzoeker

“Je kunt verschillende manieren van gebruik van onderzoeksresultaten onderscheiden. De meest voorkomende vorm is conceptueel gebruik. Mensen hebben een begrippenapparaat leren kennen om gestructureerd over het betreffende onderwerp na te kunnen denken; over belangrijke aspecten en factoren die daarop van invloed zijn. Dan heb je instrumenteel gebruik, daar bedoelen ze in de literatuur mee dat een beslissing heel concreet op de uitkomsten van onderzoeken wordt gebaseerd. Dan heb je als derde vorm politiek gebruik. Dan gebruik je onderzoek om eens dingen te laten uitproberen, vergelijkbaar met het oplaten van een proefballonnetje. (...) Wat ook nog kan is dat onderzoek iets concreets oplevert; dat kan een meetinstrument zijn of een opzet van een training, het kan ook een leermiddel zijn, wat is ontwikkeld en uitgeprobeerd. Dat gebruik heeft volgens mij niet zo heel duidelijk een eigen naam maar je laat dan als onderzoeker iets tastbaars achter; bijvoorbeeld een draaiboek, dat de volgende keer zo uit de kast kan worden gehaald. Dus afgebakend, herkenbaar, praktijkgericht, met zo weinig mogelijk jargon.”

(K. Stokking, ICO-ISOR, Utrecht)

Kortlopend Onderwijsonderzoek heeft niet alleen als doel nuttige resultaten op te leveren voor de (individuele) aanvrager, maar ook voor andere scholen en instellingen. Dat kan zowel voor de aanvrager als voor de onderzoeker bepaalde beperkingen, maar ook juist meerwaarde opleveren.

Aanvrager

“Dat proces moet je laten aan de experts en de uitkomst moet je met elkaar bespreken. Dat is op zich heel goed gegaan. (...) Een van de doelen was ook een format te maken voor andere besturen. Dat is natuurlijk het doel van Kortlopend Onderwijsonderzoek en - dat

moet je je als aanvrager wel realiseren - je krijgt niet alleen een oplossing voor je eigen organisatie, maar het moet ook iets opleveren voor andere organisaties. (..) Waar ik last van had en dat heb ik ook van tevoren niet ingeschat, is in hoeverre je nu een maatadvies voor je eigen organisatie krijgt. Dat vond ik wel wat tegenvallen. (..) Het zou leuk zijn geweest dat je als bestuur een heel duidelijk advies krijgt hoe je het zou moeten doen. Dat je wellicht nog een keer kunt zeggen: we hebben het zo aangepakt, kijk er nog eens kritisch naar, maar dat hoort niet in het pakket.” (Y. Raaijmakers, Stichting Primair Onderwijs Venray)

Onderzoeker

“Wat we vaak doen als er scholen bij betrokken zijn, dan zeggen we: mochten jullie nog eens een lezing willen voor ouders of leraren over een onderzoek, dan willen we dat wel doen. Natuurlijk niet veel, maar één of twee keer doe je dat eigenlijk als een soort nazorg. Maar er is geen mogelijkheid om systematisch met scholen iets te gaan doen op het terrein van implementeren. Op het moment dat we de brochure hebben gemaakt, is voor ons het onderzoek afgelopen en dat is jammer.” (E. Roede, SCO-KI, Amsterdam)

Onderzoeker

“Ik denk dat het nuttig zou zijn dat scholen of aanvragers vooraf meer doordrongen waren - en misschien moeten ze daartoe meer inzicht worden geboden of meer informatie over wat ze kunnen verwachten - van wat wetenschappelijk verantwoord onderzoek doet inhoudt. Dat het schooloverstijgend moet zijn, dus dat je als onderzoeker vaak in een soort spagaat zit; ik moet èn de vraag van deze aanvrager beantwoorden èn ik moet het naar wetenschappelijk niveau tillen èn er moet tegelijkertijd iets uitkomen wat voor meer scholen van waarde is. Dat zijn drie dingen die niet altijd gemakkelijk te verenigen zijn.” (K. Stokking, ICO-ISOR, Utrecht)

Onderzoeker

“Soms moet je van tevoren wel veel duidelijker tegen mensen zeggen dat onderzoek ook voor hen een minder gunstige of minder mooie uitkomst zou kunnen hebben. Vooral als individuele scholen dat aanvragen is de distantie ten opzichte van de informatie die ze

krijgen heel klein. Ze voelen zich direct aangesproken. Ze moeten wel weten dat het twee kanten op kan gaan.” (E. Harskamp, GION, Groningen)

2.4 Samenvatting van de resultaten

De onderscheiden fasen die de procedure voor Kortlopend Onderwijsonderzoek kenmerken, bieden een aantal waarborgen voor een succesvolle uitvoering en dragen bij aan de herkenbaarheid en bruikbaarheid van de resultaten. Met name de eerste fase, waarin sprake is van de afstemming van verwachtingen in het contact tussen aanvrager en onderzoeker en de totstandkoming van het onderzoeksvoorstel is cruciaal. Dit wordt zowel door aanvragers als door onderzoekers bevestigd. Aanvragers hebben er belang bij een goed beeld te krijgen van hun rol en inzet tijdens de uitvoering van het onderzoek. Een goede en regelmatige communicatie tijdens de uitvoering van het onderzoek door de onderzoeker naar de aanvrager wordt zeer gewaardeerd. Hierdoor wordt de aanvrager goed op de hoogte gehouden van de stand van zaken en ziet de aanvrager dat er ook daadwerkelijk aan het onderzoek wordt gewerkt, ook al is bijvoorbeeld de fase van dataverzameling al achter de rug.

Het meelesen van de conceptrapportage levert vaak geen problemen op: de aanvrager wil soms nog wel eens de praktische vertaalslag duidelijker verwoord hebben. Over het algemeen leidt de conceptrapportage zonder problemen tot het eindrapport. Van de consequenties die het schooloverstijgende karakter van dit type onderzoek met zich mee kan brengen, zijn de aanvragers zich niet altijd bewust. Een op de eigen situatie toegesneden ‘vertaalslag’ van de onderzoeksresultaten kan dit voor een belangrijk deel compenseren.

Een meer formele afronding van het onderzoek door het aanbieden van het eindrapport door de onderzoeker aan de aanvrager, wordt vaak gewaardeerd, ook al is de organisatie daarvan soms lastig.

2.5 Nabeschouwing

In dit deel werden de ervaringen geschetst van enkele aanvragers (mensen uit ‘het veld’) en onderzoekers. Zij zijn er redelijk tot goed in geslaagd de kloof tussen onderzoek en praktijk te overbruggen. In de verschillende fasen van het Kortlopend Onderwijsonderzoek zijn de procedures erop gericht de bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten te vergroten, door:

- lage drempels bij het indienen van een aanvraag;
- goede communicatie tussen onderzoeker en de scholen met korte lijnen;
- praktijkgerichte brochure (onderzoeksrapport), met waar mogelijk concrete aanbevelingen en instrumenten;
- indien nodig en gewenst een persoonlijke terugkoppeling van de resultaten door de onderzoekers (presentatie van de resultaten).

Een belangrijke fase is het gesprek tussen onderzoeker en aanvrager over het onderzoeksplan, waarin de (globale) vraag of probleem van de aanvrager wordt omgezet in een onderzoeksvraag. Uit de ervaringen van onderzoekers en praktijkmensen blijkt, dat verschillende belangen spelen. De onderzoekers zijn gebaat bij een goed afgebakende vraag, die aansluit bij theoretische modellen en eerder uitgevoerd onderzoek. De haalbaarheid van het onderzoek (binnen het beperkte budget en binnen de afgesproken termijn) en het belang van het onderwerp (zowel wetenschappelijk als voor het brede scholenveld) zijn voor de onderzoeker belangrijke criteria. De aanvragers richten zich daarentegen vooral op de bijdrage die het onderzoek zou kunnen leveren aan het oplossen van hun concrete probleem of vraag. Dit probleem is vaak complex, waarbij veel factoren een rol spelen. Belangrijk voor de aanvrager is of het onderzoek voldoende rekening houdt met de eigen specifieke context en of de resultaten voldoende concreet, bruikbaar en specifiek zullen zijn. Daarnaast is voor de aanvrager de eigen rol in het onderzoeksproces van belang: wat wordt van ons gevraagd, welke tijdsinvestering en organisatie brengt dit met zich mee?

Een goede communicatie, waarin de verschillende belangen expliciet worden besproken, is essentieel voor een onderzoeksplan, waarin beide partijen zich goed kunnen vinden. Ook draagt deze communicatie bij aan realistische verwachtingen over de uitkomsten van het onderzoek.

Ook bij een goed gecommuniceerd onderzoeksplan is het niet altijd vanzelfsprekend dat de onderzoeksresultaten daadwerkelijk (kunnen) worden gebruikt door scholen. Een van de onderzoekers onderscheidt verschillende soorten van gebruik van onderzoeksresultaten:

- conceptueel gebruik: het geleerde begrippenapparaat gebruiken om gestructureerd over het betreffende onderwerp na te kunnen denken;
- instrumenteel gebruik: uitkomsten gebruiken om gefundeerde beslissingen te nemen;
- politiek gebruik: dingen laten uitproberen, oplaten van een proefballonnetje;
- praktisch gebruik: instrumenten die het onderzoek oplevert gebruiken, zoals een meetinstrument, een opzet van een training, een leermiddel, draaiboek, et cetera.

Het vooraf bespreken van welk soort gebruik door de aanvrager wordt beoogd, kan bijdragen aan de aanscherping van het onderzoekplan en vergroot de kans op het daadwerkelijk gebruik van de resultaten door de scholen.

Er zijn verschillende factoren van invloed op het daadwerkelijk gebruik van de onderzoeksresultaten en aanbevelingen van onderzoekers door scholen:

- de kwaliteit van de onderzoeksresultaten: specifiek, begrijpelijk, overtuigend, herkenbaar;
- de mate waarin de resultaten aansluiten bij het ingezette beleid van de school, bij de cultuur en bij de behoeften van team, directie en bestuur;
- de mate waarin de resultaten op het juiste moment komen, bijvoorbeeld als er een beslissing moet worden genomen, als het onderwerp 'leeft';
- de mate waarin de resultaten concrete handvatten bieden, waarmee de school aan de slag kan gaan.

Vaak moet een vertaalslag worden gemaakt van algemene, schooloverstijgende uitspraken naar specifieke conclusies voor een school in haar eigen context, met haar eigen leerlingenpopulatie, lerarenteam, onderwijsconcept en verleden. Afhankelijk van de aard van het onderzoek is deze vertaalslag meer of minder complex. In een presentatie van het onderzoeksrapport aan de aanvrager(s) besteedt de onderzoeker hier aandacht aan. Uit de ervaringen van aanvragers blijkt dat vooral ook discussie over de onderzoeksresultaten tussen de betrokkenen op de scholen, daarbij waardevol kan zijn. Tot slot blijkt dat aanvragers ook indirect kunnen profiteren van het onderzoek, doordat ze in de verschillende fasen van het onderzoek (door de gesprekken met de onderzoeker of door de dataverzameling) meer inzicht krijgen in hun probleem, dit scherper kunnen formuleren en/of meer zicht krijgen op elkaars expertise, ervaringen of meningen.

3 Overzicht van onderzoeken

In dit hoofdstuk is in 3.1 een overzicht opgenomen van alle onderzoeken die tussen 2003 en 2007 zijn uitgevoerd. Zij zijn geordend naar de programmalijn waarbinnen het onderzoek heeft plaatsgevonden en elke beschrijving bevat een samenvatting van de belangrijkste conclusies. Iedere programmalijn begint met de beschrijving van een brochure over de opbrengsten van (de eerste) vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek, die in 2003 zijn verschenen. De rapporten zijn te bestellen bij de desbetreffende onderzoeksinstelling. In 3.2 is een beknopt overzicht opgenomen van alle onderzoeken die tussen 1998 en 2003 zijn uitgevoerd.

3.1 Onderzoeksrapporten 2003 t/m 2007

3.1.1 Programmalijn 'vormgeving van leerprocessen'

2003

Stokking, K., Harskamp, E. & Houtveen, T. (2003)

Authentiek onderwijs: verkenningen, ervaringen en perspectieven. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek (1998-2002). Utrecht: ICO-ISOR; Groningen: GION.

ISBN 90-441-1521-9

Aanvrager

Koepelorganisaties

Centrale vraag

Wat zijn de opbrengsten van de eerste vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek op de ontwikkellijn 'authentiek leren'?

Belangrijkste conclusies

Het Kortlopend Onderwijsonderzoek heeft een eigen plaats in het verbinden van wetenschappelijk onderzoek met de onderwijspraktijk, ten dienste van de ontwikkeling en verbetering van die praktijk. In de eerste vijf jaar konden op de ontwikkellijn 'authentiek leren' 70 aanvragen worden gehonoreerd door het uitvoeren van rond de 40 onderzoeksprojecten. De aanvragen vielen grotendeels in vier clusters: adaptief onderwijs in het basisonderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs in het basisonderwijs, zelfstandig leren en praktijkleren in het (v)mbo en zelfstan-

dig leren, opdrachten en vaardigheden in de tweede fase vo. Het rapport bevat concrete beschrijvingen van 16 van de uitgevoerde projecten, met conclusies (zowel per cluster als clusteroverstijgend), handreikingen voor de implementatie en suggesties voor vruchtbare vragen voor verder onderzoek. In een bijlage is een lijst toegevoegd van alle verschenen rapporten en waar ze zijn uitgegeven. Alle rapporten bevatten concrete aanbevelingen en in de meeste rapporten zijn ook direct bruikbare instrumenten en uitwerkingen opgenomen.

Gebruik/doelgroep

Directeuren en beleidsmedewerkers van scholen en andere onderwijs- en onderwijsondersteunende instellingen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs.

Batenburg, Th.A. & Werf, M.P.C. van der (2003)

NSCVT, Niet Schoolse Cognitieve Vaardigheid Test: verantwoording, normering en handleiding. Groningen: GION.

ISBN 90-669-0681-2

Aanvrager

Basisscholen/veld

Centrale vraag

Normering en validering van eerder ontwikkelde testen ten behoeve van het kunnen inschatten van de cognitieve capaciteiten van basisschoolleerlingen door de leraar.

Belangrijkste conclusies

De testen zijn voldoende betrouwbaar en valide om leraren behulpzaam te zijn voor het inschatten van de cognitieve mogelijkheden van leerlingen. Voor ingrijpende beslissingen over individuele leerlingen zijn de testen echter niet geschikt.

Gebruik/doelgroep

De brochure kan door leraren in het basisonderwijs worden gebruikt als achtergrondinformatie over de testen, als handleiding voor de afname en scoring en voor het opzoeken van de normscores. De testen zelf kunnen afzonderlijk worden aangevraagd bij het GION. Het verdient aanbeveling de testen te laten afnemen door een testassistent of een ervaren leraar die niet de klassenleraar is. Voor de interpretatie van de normscores dient altijd een schoolpsycholoog of een ander daartoe bevoegd persoon te worden ingeschakeld.

Edelenbos, P. (2003)

Realisatie en effecten van ontwikkelingsgericht reken-wiskundeonderwijs.

Groningen: GION.

ISBN 90-669-0631-6

Aanvrager

Hogeschool Alkmaar, afdeling nascholing

Centrale vragen

- 1) Op welke wijze passen de leraren de 'vijf-impulsenmethodiek' toe (en meer in het bijzonder het stimuleren van verdieping en reflectie op de reken-wiskundeactiviteiten van leerlingen) en welk gebruik maken de leraren daarbij van leerlijnen voor het vak rekenen en wiskunde?
- 2) Welke resultaten hebben de activiteiten van de leraren op het hanteren van reken-wiskunde strategieën en de reflectie op het eigen leren bij leerlingen?

Belangrijkste conclusies

- 1) Geconcludeerd kan worden dat de twee leraren van groep 4 de vijf impulsen ruimschoots aan bod laten komen in hun lessen. De reken-wiskundedoelen in groep 4 (eerste helft van het leerjaar) komen terug in het aanbod. Duidelijk is dat de activiteiten in samenspraak met de leerlingen worden gekozen, maar dat het onderwijs door de leraar wordt geleid. De vijf impulsen leiden tot geleide ontdekking vanuit onderwerpen die direct in de belangstelling van leerlingen liggen en die door leerlingen in verschillende mate van zelfstandigheid worden uitgewerkt. In beide klassen werkt dit voor zowel de leraar als de leerlingen motiverend.
- 2) De verwachting dat vooral de leerlingen uit groep 4 van de ontwikkelingsgerichte scholen redelijk op weg zijn met het automatiseren van optellen tot 20, kan worden ondersteund door de resultaten. Het inwisselen hebben ze nog niet geoefend. Bij het rekenen tot 100 werd bij deze leerlingen het gebruik van een rijstrategie verwacht. Deze verwachting wordt inderdaad door de resultaten ondersteund. Verwacht werd dat deze leerlingen beter in staat zijn om contextopgaven aan te pakken dan leerlingen uit de methodegerichte scholen. Deze verwachting wordt niet ondersteund. Hetzelfde geldt voor het handig rekenen. Ook daar zijn geen verschillen tussen de ontwikkelingsgerichte en de methodegerichte leerlingen.

Gebruik/doelgroep

Basisonderwijs (groepen 3 en 4) en PABO.

Jong-Heeringa, J.L. de (2003)

Het programma SpelenderWijs: implementatie en analyse in de gemeente Huizen.

Groningen: GION.

ISBN 90-6690-771-1

Aanvrager

Gemeente Huizen

Centrale vragen

- 1) Wat is het programma SpelenderWijs?
- 2) In hoeverre is SpelenderWijs in Huizen geïmplementeerd?
- 3) In hoeverre voldoet het programma aan de gestelde criteria?

Belangrijkste conclusies

SpelenderWijs is in het bijzonder gericht op peuters en kleuters in achterstandssituaties: autochtone Nederlandse kinderen uit achterstandssituaties die al wel de Nederlandse taal beheersen, maar deze nog heel beperkt gebruiken en allochtone kinderen, waarvan de moedertaal een andere is dan het Nederlands. SpelenderWijs sluit aan bij de problemen in deze groepen door het geven van extra aandacht aan taal- en begripsontwikkeling. SpelenderWijs is een programma dat zich richt op taalstimulering in een ontwikkelingsgerichte setting.

De implementatie van het nieuwe programma in Huizen verloopt goed, zeker wanneer in aanmerking wordt genomen dat SpelenderWijs nog verder moet worden ontwikkeld en bijgesteld.

Uitgaande van de gestelde criteria is de belangrijkste conclusie uit dit onderzoek dat het programma aan de verwachtingen voldoet. Dat neemt niet weg dat er nog bepaalde delen zijn die moeten worden verbeterd, zoals de implementatiestrategie en -doelen en de sociaal-contextuele randvoorwaarden.

Gebruik/doelgroep

Peuterspeelzalen en scholen voor basisonderwijs die SpelenderWijs willen invoeren.

2004

Houtveen, T., Kuijpers, J. & Mijs, D. (2004)

Kansrijk. Verbeteren van leerlingprestaties door schoolontwikkeling. Utrecht: ICO-ISOR.

ISBN 90-670-9067-0

Aanvrager

Prinses Ireneschool Den Haag

Centrale vraag

Leidt deelname aan het Integraal SchoolOntwikkelingsProject (SOP) tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs op het gebied van omgaan met verschillen op (Onderwijskansen)scholen?

Belangrijkste conclusies

Zes onderwijskansenscholen werkten onder begeleiding van het CPS (Christelijk Pedagogisch Studiecentrum) hard aan het verbeteren van de kwaliteit van hun onderwijs. Er zijn vier hoofdoorzaken aan te wijzen voor het achterblijven van de prestaties op onderwijskansenscholen:

- een ontoereikend leerstofaanbod;
- niet alle leerlingen hebben alle leerstof aangeboden gekregen;
- onvoldoende zicht op de leerlingprestaties;
- een disfunctionerende schoolorganisatie.

Op alle zes scholen speelden voorafgaand aan het project tenminste twee van de genoemde hoofdoorzaken een rol. Na enkele jaren werken met het SOP blijkt dat het onvoldoende zicht hebben op de leerlingprestaties van de baan is. Ook van een disfunctionerende schoolorganisatie is op geen van de zes scholen nog sprake. Verder is zeer opvallend dat het basale instructiegedrag van de leraren op de scholen ver boven het gemiddelde is. Samenvattend concluderen we dat de scholen al flink uit het dal gekropen zijn. Het omgaan met verschillen is een zwak punt gebleven. Zowel het aanbod als het toebedelen van leertijd en het instructiegedrag zijn nog onvoldoende om tegemoet te komen aan de zwakke leerling.

Gebruik/doelgroep

Basisscholen, die geïnteresseerd zijn in het verbeteren van de onderwijspraktijk en personen die werkzaam zijn in de schoolbegeleiding.

2005

Houtveen, T., Kuijpers, J. & Vernooij, K. (2005)

Meer kansen voor kinderen. Evaluatie van het project leesimpuls speciaal basisonderwijs. Utrecht: Universiteit van Utrecht/ICO-ISOR.

ISBN 90-670-9072-7

Aanvrager

Eduniek, locatie Utrecht

Centrale vraag

Leidt deelname aan het project Lees Impuls Speciaal BasisOnderwijs (LISBO-project) tot verbetering van het voortgezet leesonderwijs in de scholen en tot een verbetering van de leerlingresultaten?

Belangrijkste conclusies

In het schooljaar 2003-2004 heeft een kleine groep scholen voor speciaal basisonderwijs geparticipeerd in het LISBO-project. Een project waarin het CPS (Christelijk Pedagogisch Studiecentrum) en de Universiteit Utrecht, in samenwerking met een aantal leesspecialisten, verbeteringen zochten in het voortgezet technisch lezen. Met behulp van drie intensieve aanpakken (Ralfi, Estafette en Leesweg Plus) zijn die verbeteringen op de deelnemende scholen gevonden!

Het is gebleken dat de leerlingen gemiddeld twee avo-instructieniveaus vooruit gingen. De scholen hebben het aangedurfd, onder externe begeleiding, hoge doelen te stellen. Die durf betaalde zich al na een jaar uit in goede resultaten.

Gebruik/doelgroep

Scholen voor speciaal basisonderwijs, die geïnteresseerd zijn in het verbeteren van hun leerlingresultaten en schoolbegeleiders.

2006

Boot, M. & Houtveen, T. (2006)

Vast en zeker. Borgen van verworvenheden op onderwijskansscholen.

Utrecht: Universiteit van Utrecht.

ISBN 90-670-9073-5

Aanvrager

Emmausschool Rotterdam

Centrale vraag

Is het schoolontwikkelingsproject, dat op zes onderwijskansscholen is uitgevoerd, voldoende geborgd om de onder begeleiding bereikte verbeteringen zelfstandig te continueren?

Belangrijkste conclusies

Uit een literatuurstudie is een aantal voorwaarden naar voren gekomen die noodzakelijk zijn om vernieuwingen binnen de schoolorganisatie vast te houden. Vergelijking met de stand van zaken op de betreffende scholen leert dat op deze scholen nog niet aan al deze voorwaarden (in voldoende mate) is voldaan. Het is dan ook uitermate verstandig dat de scholen met de begeleiding een zogenoemd 'onderhoudscontract' hebben afgesloten. Dit houdt in dat de scholen op de begeleiding kunnen terugvallen voor ondersteuning wanneer daar behoefte aan bestaat.

Gebruik/doelgroep

Basisscholen, onderwijsbegeleiding.

Harskamp, E. & Slof, J. (2006)

Ervaringsgericht leren lezen in het speciaal basisonderwijs. Groningen: GION.

ISBN 90-669-0872-6

Aanvrager

Sbo De Piramide

Centrale vraag

In hoeverre is het leesonderwijs op De Piramide (zoals dat plaatsvindt in de ateliers en het resourcecentrum) effectief voor de leerlingen?

Belangrijkste conclusies

De meerderheid van de deskundigen op het gebied van leren lezen beoordeelden het leesonderwijs op de school op grond van de opgestelde criteria twijfelachtig tot onvoldoende.

Gebruik/doelgroep

Speciaal basisonderwijs, schooldirecties en -besturen.

Helms-Lorenz, M. & Jong-Heeringa, J.L. de (2006)

Ontwikkelingsgericht woordenschatonderwijs. De implementatie en effecten bij Marokkaanse kleuters. Groningen: GION.

ISBN 90-669-0892-0

Aanvrager

Amsterdamse basisscholen

Centrale vraag

Is de ontwikkelingsgerichte onderwijsmethodiek effectief voor de woordenschatontwikkeling van het anderstalige jonge kind met een taalontwikkelingsachterstand in Amsterdam?

Belangrijkste conclusies

De leraren voeren de aanwijzingen uit de ontwikkelingsgerichte onderwijshandleiding goed uit. Op een aantal punten is nog ruimte voor verbetering. Het verschil tussen de voor- en de nameting op het onderdeel passieve woordenschat was niet significant. De kinderen in beide condities doen het even goed.

Gebruik/doelgroep

Schoolbesturen, schoolbegeleidingsdiensten, coördinatoren, leraren in het basisonderwijs.

2007

Jacobse, A.E. (2007)

De Takentrap-training van metacognitieve vaardigheden bij leerlingen in het basisonderwijs. Groningen: GION.

ISBN 90-669-0982-x

Aanvrager

Openbare Basisschool Bikube - Hoofddorp

Centrale vraag

Behalen allochtone leerlingen die aan de training in metacognitieve vaardigheden hebben deelgenomen betere resultaten met betrekking tot metacognitieve kennis, metacognitieve vaardigheden en schoolprestaties (voor de vakken rekenen en begrijpend lezen) dan vergelijkbare allochtone leerlingen die niet hebben deelgenomen?

Belangrijkste conclusies

Alle leerlingen in de trainingsgroep hebben de lessen van de Takentrap-training als positief ervaren. Zowel allochtone als autochtone leerlingen die de training hebben gevolgd, hebben nadien meer kennis van denkprocessen tijdens het leren dan kinde-

ren die niet aan de training hebben deelgenomen. Ook wat betreft gebruik van vaardigheden als oriëntatie, planning, systematische aanpak, evaluatie en reflectie bij het maken van een rekentaak gingen de meeste kinderen in de trainingsgroep vooruit. Hoewel kinderen in de trainingsgroep tussen de voor- en de natoets van Cito wel vooruit gingen, had de training geen extra effect op de prestaties.

Gebruik/doelgroep

Leraren basisonderwijs, onderwijsbegeleiders.

Jong-Heeringa, J.L. de & Helms-Lorenz, M. (2007)

“Stappen langs het water”. Van schip naar school met het onderwijsleerpakket voor varende kleuters. Groningen: GION.

ISBN 90-669-0902-1

Aanvrager

Stichting LOVK

Centrale vragen

- 1) Biedt het curriculum, dat beschreven is in het onderwijsleerpakket ‘Stappen langs het water’, de kinderen voldoende mogelijkheden om een goede startpositie in groep 3 van het onderwijs te verwerven?
- 2) In hoeverre voldoen ouders van varende kleuters aan de verwachtingen, die besloten liggen in het pakket ‘Stappen langs het water’?
- 3) Hoe presteren varende kleuters bij de overgang van groep 2 naar groep 3?

Belangrijkste conclusies

Het curriculum biedt voldoende mogelijkheden om een goede startpositie in groep 3 te verwerven. De ouders zijn over het algemeen voldoende bekwaam om hun kinderen zelf les te geven en de varende kleuters presteren eind groep 2 in vergelijking met de referentiegroep gemiddeld voldoende.

Gebruik/doelgroep

Schoolbesturen, schoolbegeleidingsdiensten, ouders, mentoren, leraren, instituten of instellingen voor thuisonderwijs in het basisonderwijs.

3.1.2 Programmalijn ‘pedagogische kwaliteit’

2003

Roede, E., Klaassen, C. & Veugelers, W. (2003)

Tussen wens en werkelijkheid. De pedagogische dimensie van het onderwijs. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek (1998-2002).

Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

ISBN 90-441-1564-2

Aanvrager

Koepelorganisaties

Centrale vraag

Welke opbrengsten voor de schoolpraktijk hebben de in de afgelopen vijf jaar in het kader van het Kortlopend Onderwijsonderzoek uitgevoerde onderzoeken voor de ontwikkellijn 'de pedagogische doelstellingen van de school'?

Belangrijkste conclusies

Over een aantal aspecten van de pedagogische dimensie van de school worden in de brochure zowel de belangrijkste ontwikkelingen in de wetenschappelijke literatuur, als de opbrengsten van 23 'eigen' onderzoeken beschreven. Deze stand van zaken betreft de volgende aspecten:

- a. opvattingen over de pedagogische taak van de school;
- b. waarden en opvoedingsdoelen van verschillende betrokkenen;
- c. waarden en levensbeschouwing;
- d. het pedagogisch handelen van leraren;
- e. zelfstandigheid en autonomie van leerlingen;
- f. sociale betrokkenheid van leerlingen;
- g. de school als gemeenschap;
- h. de pedagogische kwaliteit van scholen.

Op grond van de huidige inzichten en bevindingen bevat de brochure ook een model voor de inbedding van waarden op school. Tenslotte bevat de brochure een aanduiding van een aantal onderwerpen voor mogelijk verder onderzoek. Onderwerpen waarover minder bekend is en die van belang lijken voor het versterken van de pedagogische praktijk van scholen.

Gebruik/doelgroep

Voor de onderwijspraktijk in het basis-, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs en anderen:

- a. actualiseren van kennis over pedagogische aspecten van de school;
- b. gebruiken van model voor versterken van de eigen pedagogische kwaliteit;
- c. formuleren van onderzoeksvragen voor nieuw Kortlopend Onderwijsonderzoek.

2004

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de (2004)

Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar onderwijs. Amsterdam: ILO.
ISBN 90-681-3753-0

Aanvrager

CBOO/VOO

Centrale vraag

Hoe wordt (kwantitatief en kwalitatief) op openbare scholen invulling gegeven aan aandacht voor geestelijke stromingen?

Belangrijkste conclusies

Op 25% van de scholen zijn geestelijke stromingen zowel verweven in andere vakken en kennisgebieden als in een levensbeschouwelijk keuzevak (HVO en godsdienst). Op 32% van de scholen besteedt alleen de groepsleraar aandacht aan geestelijke stromingen verweven in andere vakken en kennisgebieden. Op 24% van de scholen is de aandacht er alleen in het levensbeschouwelijke keuzevak. Ouders waarderen volgens de schoolleiders het aanbieden van levensbeschouwelijke keuzevakken nog meer dan een integratie van geestelijke stromingen in de vakken. Bij de levensbeschouwelijke keuzevakken neemt de interesse van de leerlingen voor geestelijke stromingen nog meer toe dan bij een geïntegreerde aanpak. Beide aanpakken zijn volgens hen redelijk succesvol. De invloed op de sfeer in de klas en in de school is echter voor beide aanpakken slechts beperkt.

Gebruik/doelgroep

Schoolleiders, leraren HVO en godsdienst in het basisonderwijs.

2005

Emans, B.S. & Roede, E. (2005)

Hoe katholiek zijn katholieke scholen? Specifiek katholieke accenten in beleid, praktijken en activiteiten op katholieke scholen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. ISBN 90-681-3767-0

Aanvrager

NKSR en College van Bisschoppelijk Gedelegeerden

Centrale vragen

- 1) Hoe zijn specifiek katholieke praktijken en activiteiten van invloed op de vorming van de katholieke identiteit van een school?
- 2) Hoe krijgt de katholieke identiteit vorm?

Belangrijkste conclusies

De eerste bevinding van het onderzoek is dat de katholieke identiteit het meest vorm krijgt op algemene punten, zoals het formuleren van een visie en een missie. Concreet activiteiten en praktijken in de school, die een rol kunnen spelen bij het vormgeven van de katholieke identiteit, zoals vieringen en vaste rituelen, spelen een minder belangrijke rol. Bronnen van buiten de school, zoals benoemingsvoorwaarden vanuit de kerk, spelen een nog minder belangrijke rol bij de vormgeving van de katholieke identiteit. Een uitzondering zijn de contacten met ouders, waarin de katholieke identiteit wel een rol speelt. Een tweede bevinding is dat er grote verschillen

zijn tussen scholen onderling. Een aantal scholen heeft een hoog katholiek profiel en een aantal scholen heeft een laag katholiek profiel. Het verschil tussen een hoog en een laag katholiek profiel zit vooral in de manier waarop concrete, specifiek katholieke praktijken en activiteiten (bijvoorbeeld vieringen en rituelen) binnen de school een plaats krijgen. Ook in het gebruik van bronnen buiten de school, zoals communicatie met ouders en contacten met de plaatselijke geloofsgemeenschap zijn er verschillen. Bij scholen met een hoog katholiek profiel, lijken deze een grotere bijdrage te leveren aan de katholieke identiteit. Al met al is er een beeld van katholieke scholen in sterk wisselende verschijningsvormen.

Gebruik/doelgroep

Management, schoolbegeleiders en leraren primair en voortgezet onderwijs.

Klaassen, C. & Moll, B. (2005)

Kwaliteitsbeleid Montessori onderwijs. Uitgangspunten, kenmerken, procedures.

Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Onderwijs en educatie.

ISBN 90-575-0087-6

Aanvrager

N.A.B.S. en de Nederlandse Montessori Vereniging (NMV)

Centrale vragen

Op welke wijze kan de NMV de bevindingen van het werken met de ‘Montessori kijkwijzer’ omzetten in beleidsaanbevelingen voor het Montessori onderwijs als geheel en op schoolniveau in het bijzonder? Deze vraag is opgesplitst in een drietal onderzoeksvragen:

- 1) Welke bevindingen van de Montessori visitaties zijn van belang voor het formuleren van een intern kwaliteitsbeleid op scholen in het basisonderwijs?
- 2) Welke keuzes voor Montessoriaans kwaliteitsbeleid kunnen worden genomen op scholen voor het primair onderwijs?
- 3) Welke praktijken en processen kunnen worden gestimuleerd met het oog op verdere optimalisering van het kwaliteitsbeleid van de NMV?

Belangrijkste conclusies

Het onderzoek heeft geresulteerd in een groot aantal conclusies en aanbevelingen, die ook betrekking hebben op de relatie met de Inspectie van het Onderwijs. In het beperkte kader van deze informatiebron kan ter illustratie slechts gewezen worden op een enkele conclusie: de NMV zou duidelijker positie kunnen kiezen ten opzichte van (het toetsingskader van) de Inspectie van het Onderwijs en zou dat standpunt ook algemeen moeten uitdragen, zodat het naar buiten toe duidelijker wordt waar het Montessori onderwijs voor staat. De NMV moet bij al deze zaken wel de autonomie van de scholen voor ogen blijven houden, waarbij ze ook niet te veel op de zaken

voort moet lopen. Ontwikkelings- en vernieuwingsprojecten moeten steeds zijn gebaseerd op problemen uit het onderwijsveld.

Gebruik/doelgroep

De brochure biedt vele aanknopingspunten en suggesties voor het voeren van een intern kwaliteitsbeleid op Montessori basisscholen.

2006

Boogaard, M. & Roede, E. (2006)

Het meten van waarden en normen in interculturele context. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-681-3811-1

Aanvrager

De Burghschool, basisschool in Amsterdam

Centrale vraag

Het ontwerpen van een instrument(arium) waarmee een school de opbrengsten van het programma 'Waarden en normen in interculturele context' kan vaststellen.

Belangrijkste conclusies

In samenwerking met een langerlopend NWO-onderzoek is een vragenlijst burgerschapscompetenties ontwikkeld, die geschikt is voor metingen op het niveau van de leerlingen en waarin expliciet aandacht wordt besteed aan interculturele aspecten van sociale competentie. Met een programma zoals 'Waarden en normen in interculturele context' wil men echter niet alleen effecten bereiken bij de leerlingen, maar ook bij leraren, schoolmanagement en ouders. Bovendien worden ook vaardigheden beoogd die niet met een vragenlijst kunnen worden gemeten (zoals het voeren van een discussie of tonen van kritisch denkvermogen). Voor een goed inzicht in de effecten van een dergelijk programma is één instrument dan ook te beperkt. In het onderzoeksrapport is daarom voor het vaststellen van de effecten een monitorplan opgenomen. Hierin wordt voorzien in metingen op alle genoemde niveaus met een breed scala aan instrumenten (en voor een deel instrumenten die deel uitmaken van het betreffende programma). De verzameling van de diverse gegevens kan voor een belangrijk deel plaatsvinden door scholen zelf. Voor de coördinatie van de verschillende evaluaties en de bijbehorende dataverzameling op de scholen is een centrale verantwoordelijke wenselijk. Deze persoon kan tevens zorgdragen voor de verslaglegging over de opbrengsten van en ervaringen met een dergelijk project.

Gebruik/doelgroep

Schoolleiders, leraren, interne begeleiders, schoolbegeleiders in het primair onderwijs.

Klaassen, C. & Huwaë, S. (2006)

Scholen die werken aan burgerschap. Nijmegen: Radboud Universiteit, Pedagogiek en onderwijskunde.

ISBN 90-575-0096-5

Aanvrager

Stichting Sint Josephscholen te Nijmegen

Centrale vragen

- 1) Leidt datgene wat we aan sociale vorming doen tot de gewenste resultaten?
- 2) Hoe kunnen we het beste de effecten van onze inspanning op het gebied van sociale vorming van leerlingen vaststellen met het oog op de ontwikkeling en implementatie van een leerlingvolgsysteem op dit gebied?

Belangrijkste conclusies

Tot voor kort lag in het basisonderwijs de nadruk op de sociale competentieontwikkeling van leerlingen. Deze was voor een groot deel gericht op de intrapersonlijke en interpersoonlijke ontwikkeling van leerlingen. De aandacht voor de macrosamenleving, dat wil zeggen de gerichtheid op de onderlinge verhoudingen tussen maatschappelijke groepen, de sociale cohesie in de maatschappij, de democratische rechtsstaat, de civil society en het gebied van waarden en normen komt in de bestudeerde onderwijspraktijken nog niet sterk aan bod. Nodig is een accentverschuiving die verder gaat dan overwegend aandacht voor de sociale ontwikkeling van het individu en de toerusting voor het interpersoonlijk functioneren. Sociaal competent gedrag is een voorwaarde voor adequate sociale relaties tussen mensen op micro- en mesoniveau en voor sociale cohesie op het macroniveau van de samenleving. Maar de voorbereiding op de grotere maatschappij vereist meer. De ontwikkeling van sociaal competent gedrag kan worden beschouwd als een voorbereiding op en voorwaarde voor sociale participatie en het actief kunnen functioneren in een aantal voor burgerschap typische situaties.

Gebruik/doelgroep

Leraren, schoolbesturen, schooldirecties, betrokkenen bij onderwijsbeleid, ouders in het basisonderwijs.

Klaassen, C. & Linden, W. van der (2006)

Waardengericht onderwijs in authentieke contexten. Een verkenning.

Nijmegen: Radboud Universiteit, Pedagogiek en onderwijskunde.

ISBN 90-575-0095-7

Aanvrager

NKSR

Centrale vraag

Hoe krijgt waardegericht leren in de onderwijspraktijk van alledag vorm en inhoud, in relatie tot de pedagogische opdracht en dus ook de grondslag van de school?

Belangrijkste conclusies

De belangrijkste conclusie van dit onderzoek is dat zowel op het formele beleidsniveau als op het inhoudelijke leerplanniveau eigenlijk veel meer kansen en mogelijkheden zijn om waardegericht onderwijs te realiseren dan wat men over het algemeen hoort in discussies over ‘de papieren missie’ van de school of het waarderingskader van de Inspectie van het Onderwijs. Naast vakoverstijgend onderwijs kunnen ook allerlei waardegerichte onderwerpen binnen vakken terugkomen. Ook door middel van coördinatie tussen vakken en gezamenlijke verdieping is het mogelijk om aandacht te besteden aan waardegerichte thema’s. Waardegericht onderwijs is overigens niet alleen een kwestie van het aan de orde stellen van waardeproblematiek in de lesstof. Een ‘meeromvattende benadering’ is van belang, waarbij met name ook projecten, sociale stages en elementen van de schoolcultuur een rol kunnen spelen.

Gebruik/doelgroep

Schoolbesturen, onderwijsbeleidsmedewerkers, leraren, schoolleiders, ouders in het basis- en voortgezet onderwijs.

2007

Veugelers, W. & Klaassen, C. (2007)

Burgerschapsvorming in het basisonderwijs. Amsterdam: ILO; Nijmegen: Radboud Universiteit.

ISBN 978-90-7808-712-0

Aanvrager

Primair Onderwijs Venray

Centrale vraag

Hoe kan een groep scholen goed burgerschap initiëren als onderdeel van schoolontwikkeling?

Belangrijkste conclusies

In een groep scholen kunnen individuele scholen bij burgerschapsvorming op basis van hun pedagogische visie (en rekening houdend met hun omgeving) eigen keuzes maken. Gezamenlijk kunnen scholen communiceren en afspraken maken met externe organisaties. Intern kunnen scholen van elkaar leren door kennis te nemen van de diverse praktijken en ervaringen en elkaar kritisch te bevragen. Er zijn twee checklisten ontwikkeld:

- 1) verkenning van burgerschapsvorming;
- 2) als school werken aan burgerschapsvorming.

Gebruik/doelgroep

Leraren, schoolleiders en besturen in het basisonderwijs.

Veugelers, W. et.al. (2007)

Dimensies van morele ontwikkeling. Amsterdam: ILO.

ISBN 978-90-7808-712-0

Aanvrager

CBOO

Centrale vraag

Welke fasering kan worden aangebracht in de aandacht van het onderwijs voor morele ontwikkeling?

Belangrijkste conclusies

Binnen de leeftijdscategorie van 4-16 jaar kunnen m.b.t. morele ontwikkeling verschillende fasen worden onderscheiden. Deze fasen zijn:

- aanpassen en zicht op eigen kwaliteiten (6-8);
- reflectie en participatie (8-10);
- dialoog en respect (10-12);
- meningsvorming en waardering diversiteit (12-14);
- sociaal inzicht en sociaalmorele houding (14-16).

Voor de 15- en 16-jarigen is aan leerlingen en leraren gevraagd wat leerlingen op school op het gebied van morele ontwikkeling leren. Opvallende resultaten zijn: meisjes scoren hoger dan jongens, de vmbo-leerlingen vinden vaker dan de vwo-leerlingen dat zij een sociale houding ontwikkelen en de vwo-leraren schatten de resultaten van de leerlingen hoger in dan de vmbo-leraren.

Gebruik/doelgroep

Leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

Klaassen, C. (2008)

Pedagogische opvang. Een studie naar pedagogische aspecten van buitenschoolse opvang. Nijmegen: Radboud Universiteit, Pedagogiek en onderwijskunde.

ISBN 90-575-0103-6

Aanvrager

CBOO

Centrale vragen

- 1) Hoe geschiedt de opvang in een pedagogische gemeenschap?
- 2) Welke pedagogische modellen voor de kwaliteitsbevordering en -evaluatie van de buitenschoolse opvang zijn in de daarvoor relevante praktijkervaringen en in de literatuur aanwezig?

Belangrijkste conclusies

Onomstreden in de discussie over de pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang is de kwaliteitseis dat deze opvang een hoog thuisgehalte moet hebben en moet lijken op de gezinssituatie. Een discussiepunt vormt de vraag in hoeverre de buitenschoolse opvang georiënteerd moet zijn op de taak van de school en het schoolse leren. Veel consensus lijkt te bestaan over de cruciale rol die de leid(st)er of beroepskracht vervult. Pedagogische kwaliteit staat of valt met het vermogen tot pedagogische sensibiliteit en het vermogen tot pedagogisch adequaat (re-)ageren. Belangrijk blijken het pedagogisch kijken, het pedagogisch interacteren en het pedagogisch werken met de daarbij relevante pedagogische afwegingen.

Gebruik/doelgroep

In dit onderzoek hebben wij een instrument geconstrueerd in de vorm van een checklist om nader grip te krijgen op de pedagogische aspecten van de buitenschoolse opvang. De doelgroep is het basisonderwijs.

3.1.3 Programmalijn 'professionele organisatie'

2003

Linden, R. van der, Teurlings, C. & Vermeulen, M. (2003)

De school als professionele organisatie: opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek (1998-2002). Tilburg: IVA.

ISBN 90-441-1581-2

Aanvrager

Koepelorganisaties

Centrale vraag

Wat zijn de opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek?

Belangrijkste conclusies

Kortlopend Onderwijsonderzoek heeft als opbrengsten vooral instrumenten, stappenplannen en aanwijzingen voor de praktijk, meestal zodanig dat scholen er zelf mee uit de voeten kunnen. Het betreft instrumenten die zijn ontwikkeld op basis van gegevensverzameling in de praktijk alsmede instrumenten gebaseerd op meer wetenschappelijke modellen die zijn vertaald voor de praktijk. Verwachtingen ten aanzien van toekomstig onderzoek betreffen vragen die te maken hebben met de verwevenheid van primaire en secundaire processen en het integraal benaderen van deze processen in de schoolorganisatie. Dat wil onder andere zeggen:

- het vertalen van inzichten die hun ingang vinden in het primaire proces naar de wijze waarop de instelling organiseert en met professionals omgaat;

- meer onderzoek naar implicaties van nieuwe onderwijsvormen en HRM of integraal personeelsbeleid;
- meer onderzoek naar implicaties van nieuwe onderwijsvormen en organisatie-modellen;
- onderzoek naar diverse niveaus en tussen de niveaus in het onderwijsveld.

Gebruik/doelgroep

Management en beleidsmakers in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs.

Sontag, L. et al. (2003)

Veilig internetgebruik. Tilburg: IVA; Nijmegen: ITS.

Aanvrager

CBOO

Centrale vragen

Vanuit de Vereniging voor Openbaar Onderwijs (VOO) zijn met betrekking tot het gebruik van filterprogramma's op internet op scholen voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs de volgende vragen gesteld: Worden op school filterprogramma's gebruikt of werkt men met afspraken tussen school en leerlingen? Wie zijn betrokken bij de keuze van een van beide opties en de invulling daarvan?

Belangrijkste conclusies

In het basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en het praktijkonderwijs neemt driekwart van de scholen maatregelen om te voorkomen dat leerlingen vrij op internet surfen. In het voortgezet onderwijs neemt ruim tweederde van de scholen maatregelen en van de REC's neemt ruim de helft maatregelen. Het grootste deel van de maatregelen bestaat uit het maken van afspraken met de leerlingen; daarnaast wordt ook gebruikgemaakt van filters. Ook andere maatregelen (zoals toezicht, het ontzeggen van toegang tot internet et cetera.) worden toegepast. In het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs (en bij de REC's) wordt de keuze voor een maatregel meestal gemaakt door de ict-coördinator, leraren en directie. De zorg voor de naleving ervan berust ook bij deze drie groepen, en bij het basis- en speciaal basisonderwijs ook bij de leerlingen. Binnen het voortgezet onderwijs ligt de keuze van de maatregelen voornamelijk bij de ict-coördinator en de directie (op de helft van de scholen ook bij de leraren) en berust de naleving van de maatregelen vooral bij de ict-coördinator en (in mindere mate) bij de directie en leraren. Binnen het praktijkonderwijs is de keuze vooral een zaak van de directie, leraren en ict-coördinator en ligt de naleving bij de ict-coördinator en de leraren.

Gebruik/doelgroep

Scholen voor primair en voortgezet onderwijs.

Vergeer, M.M. (2003)

Beter omgaan met verschillen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-681-3717-4

Aanvrager

PCOOA/SSCS, Amsterdam

Centrale vraag

Wat zijn de ervaringen met het project 'Beter omgaan met verschillen' en in welke mate bereikt het project haar doelstellingen?

Belangrijkste conclusies

De inzet van het orthoteam werd positief gewaardeerd door de deelnemende scholen. Aan het eind van de eerste projectperiode konden leraren nog onvoldoende uit de voeten met verschillen tussen leerlingen. Vooral omgaan met sociaal-culturele verschillen en anderstaligheid bleek moeilijk. Op basis van de ervaringen in de eerste fase van het project is de verantwoordelijkheidsstructuur voor de zorg duidelijker vastgelegd en heeft de inzet van het orthoteam voor de scholen een verplichtend karakter gekregen.

Gebruik/doelgroep

Schoolbesturen, directies, intern begeleiders in het primair onderwijs.

Vermaas, J., Wiersma, H. & Hoogenberg, I. (2003)

Kritische blik op de klachtafhandeling in het onderwijs. Klagers en scholen evalueren de klachtenregeling. Tilburg: IVA.

ISBN 90-683-5388-8

Aanvrager

NABS, CBOO, VOO

Centrale vraag

Hoe ervaren de klagers en scholen de klachtenregeling? De nadruk ligt daarbij op de ervaringen met het voor- en natraject op de school, de afhandeling van de klacht door de klachtencommissie en het oordeel over de klachtenregeling. Gaan scholen en klachtencommissies in de periode 2000-2002 anders om met klachten en met de klachtenregeling dan in de periode 1998-1999?

Belangrijkste conclusies

Zowel ten aanzien van het voorkomen van klachten op schoolniveau als ten aanzien van de klachtafhandeling door klachtencommissies, zijn nog veel verbeteringen mogelijk. Ruim de helft van de geïnterviewde klagers is ontevreden of ronduit negatief over de klachtafhandeling door de klachtencommissies. Ook zijn de meeste klagers negatief over de klachtenregeling. Ze vinden dat het indienen van de klacht veel

energie, emoties en geld heeft gekost en niets heeft opgeleverd omdat de klachtencommissie geen sancties kan opleggen.

Geconcludeerd kan worden dat de communicatie- en signaalfunctie van de regeling (het verbeteren van het onderwijs door vroegtijdig signalen van klagers te krijgen over dingen die mis gaan) nog onvoldoende uit de verf komen. Er worden te weinig klachten voortijdig op schoolniveau opgelost; veel scholen zien een klacht als een bedreiging en niet als een kans om het onderwijs te verbeteren. De praktijk laat zien dat ouders steeds vaker rechtstreeks naar de rechtbank gaan om hun gelijk te halen.

Gebruik/doelgroep

Leraren, schooldirecties, schoolbesturen, klachtencommissies, ouders, besturenorganisaties in het primair en voortgezet onderwijs.

2004

Emmelot, Y. (2004)

Tienminutengesprekken in het primair onderwijs.

Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-681-3762-X

Aanvrager

NKO

Centrale vraag

Hoe zijn de tienminutengesprekken of varianten daarop georganiseerd en vormgegeven en hoe tevreden zijn de ouders met deze gesprekken?

Belangrijkste conclusies

Op de meeste scholen worden 2 tot 3 keer tienminutengesprekken gehouden voor alle ouders. Hoe flexibeler de school is in het contact met de ouders, des te meer tevreden zijn de ouders. Ouders willen vooral snel op de hoogte worden gesteld als het niet goed gaat met hun kind.

Gebruik/doelgroep

Leraren en directies in het primair onderwijs en ouders.

Overmaat, M. & Boogaard, M. (2004)

Neemt ouderparticipatie af? Stand van zaken en tips voor scholen en ouderraden.

Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Aanvrager

VOO

Centrale vragen

1) Neemt ouderparticipatie af en zo ja, waarom?

- 2) Wat kunnen scholen/ouderraden doen om ouderactiviteiten te bevorderen en te stroomlijnen? Met voorbeelden.

Belangrijkste conclusies

Scholen en ouders waarderen ouderparticipatie in de eerste plaats omdat de extra inzet meer leuke en zinvolle activiteiten voor de kinderen mogelijk maakt. Bijkomende motieven voor ouders hebben te maken met het belang van het eigen kind en de mogelijkheid tot contact met andere ouders. Taakverlichting en het verkleinen van de afstand tussen school en thuis zijn voor scholen belangrijke bijkomende motieven.

Hoewel er per school meer ouders actief zijn dan 10 jaar geleden, is de totale omvang aan ouderactiviteiten in uren afgenomen. Met name de inzet van ouders voor onderwijsinhoudelijke ondersteuning tijdens schooluren is aanzienlijk verminderd. Dit hangt duidelijk samen met een grotere deelname van vrouwen aan de arbeidsmarkt. Sommige scholen spelen hierop in door de ouderactiviteiten en de informatie daarover efficiënter te organiseren.

Gebruik/doelgroep

Schoolleiders en ouderraden in het primair onderwijs.

Smit, F. & Kuijk, J. van (2004)

Inpraak bij bovenschools beleid. Roeien met de riemen die je hebt. Nijmegen: ITS.

ISBN 90-555-4262

Aanvrager

VOO en CBOO

Centrale vraag

Hoe organiseren schoolbesturen met meer dan 12 scholen de gemeenschappelijke medezeggenschap?

Belangrijkste conclusies

Gemeenschappelijke medezeggenschapsraden (GMR'en) kampen met rekruteringsproblemen bij het vinden van leden. Niet alleen het aantrekken, maar ook het binden van GMR-leden levert veel hoofdbrekens op. De GMR'en slagen er (bijna) niet in om gemotiveerd personeel en hoger opgeleide allochtone ouders aan te trekken en deskundige ouders vast te houden. Het bewaken en cultiveren van een sterk GMR-imago is belangrijk, zowel om zittende leden te houden als om nieuwkomers aan te trekken. De GMR treedt als een stevige tegenspeler van het management op als hij goed is geschoold, in een hecht netwerk functioneert, de leden gemotiveerd zijn hun kennis en talenten in te zetten, men zich gezamenlijk verantwoordelijk voelt voor de medezeggenschap en men optimaal gebruik wil maken van elkaars kwaliteiten, onder het motto: 'Je moet roeien met de riemen die je hebt'.

Gebruik/doelgroep

Basis voor cursusmateriaal en advisering bij cursussen medezeggenschap in het primair onderwijs.

Wiersma, H. & Wolf, A. de (2004)

Het ontwikkelen van een begeleidingsplan als instrument voor vraaggestuurd werken. Een leertraject bij twee diensten voor ambulante begeleiding. Tilburg: IVA.

ISBN 90-683-5401-9

Aanvrager

VMT/LVZML

Centrale vraag

Hoe zou je het collectief leren (via kennismanagement) binnen diensten voor (preventieve) ambulante begeleiding (cluster 3 en 4) op gang kunnen brengen zodat het vraaggestuurd denken en werken binnen deze diensten en daarmee de kwaliteit van dienstverlening wordt verbeterd?

Belangrijkste conclusies

De ontwikkeling van een instrument (het begeleidingsplan) door ambulante begeleiders zelf is een goede manier om vraaggestuurd denken en werken op gang te brengen. Het ontwikkelen van een instrument is een bijzondere wijze van collectief leren. De inrichting van dit leerproces stelt bijzondere eisen. Deze eisen worden in deze publicatie vermeld in de vorm van succesfactoren, leerpunten en een stappenplan.

Gebruik/doelgroep

Deze brochure geeft, naast informatie over het opzetten van een begeleidingsplan, aanbevelingen voor het opzetten van een collectief leerproces als methode om in te spelen op veranderingen binnen het werkveld van REC's en diensten voor ambulante begeleiding.

2006

Oort, M. van et al. (2006)

Professionele kweekvijvers in het primair en voortgezet onderwijs. Tilburg: IVA.

Aanvrager

Stichting Kaprion

Centrale vragen

- 1) Hoe functioneren kweekvijvers in het primair onderwijs en voortgezet onderwijs?
- 2) Hoe kunnen we die verbeteren en voor welke situaties is een kweekvijver een oplossing?

Belangrijkste conclusies

Er is een grote diversiteit aan kweekvijvers. Maak onderscheid in soorten kweekvijvers, waarbij wordt gelet op de bedoeling die de organisatie heeft met de kweekvijver. Er zijn enkele beslisstructuren/-bomen uitgewerkt op basis waarvan een school of bestuur de vormgeving van de kweekvijver kan vergelijken.

Gebruik/doelgroep

Bij evaluatie, opzet of bijstelling van een kweekvijvertraject in het primair en voortgezet onderwijs.

Steensel, R. van & Sontag, L. (2006)

Passend onderwijs in de praktijk. Ervaringen met innovatieve organisatievormen met betrekking tot de integratie van leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs. Tilburg: IVA.

Aanvrager

WEC-raad

Centrale vragen

Welke (typen) innovatieve organisatievormen bestaan er met betrekking tot de integratie van leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs, wat zijn de ervaringen met dergelijke organisatievormen en wat betekenen ze voor de positie van de (reguliere) leraar?

Belangrijkste conclusies

- voor de succesvolle inrichting van organisatievormen als deze is een goede aanloopfase van belang;
- gedeeltelijke integratie (bijvoorbeeld vanuit een aanleungroep) heeft belangrijke voordelen, maar ook enkele nadelen;
- bundeling van Rugzakken leidt tot efficiëntere inzet van middelen;
- leraren zijn redelijk positief, met name over de bijdrage van integratie aan de eigen professionele ontwikkeling, de communicatieve vaardigheden van integrerende leerlingen en de omgang tussen integrerende leerlingen en reguliere leerlingen.

Gebruik/doelgroep

Leraren en schooldirecteuren primair onderwijs, intern begeleiders.

Vrieze, G. & Gennep, H. van (2006)

Beroeps- en functievorming bij intern begeleiders. Nijmegen: ITS.
ISBN 978-90-5554-308-X

Aanvrager

Landelijke beroepsgroep intern begeleiders

Centrale vragen

- 1) Hoe staat het met de beroeps- en functievorming bij intern begeleiders?
- 2) Hoe zien de contouren van een beroepsstandaard voor intern begeleiders eruit?
- 3) Wat moet worden geregeld in een beroepsstandaard?
- 4) Is de Competentie-etalage voor de intern begeleider, zoals ontwikkeld door Fontys, bruikbaar als onderdeel van een beroepsstandaard voor intern begeleiders?

Belangrijkste conclusies

Intern begeleiders hebben een enorm beroepsvormingsproces doorgemaakt wat betreft opleiding, beroepsvereniging en sociale cohesie. De roep om een aparte functie is luid. Ongeveer 10% van de intern begeleiders zit in een LB-functie, hetzij als seniorleraar, hetzij als aparte intern begeleider. De helderheid rond de beroepsstandaard en wat daar precies in moet, dient nog toe te nemen. De beroepsgroep heeft inmiddels een functieomschrijving vastgesteld. Als basis voor een beroepsstandaard is de Competentie-etalage bruikbaar. Het is een idealistisch model, terwijl een beroepsstandaard juist van de beroepspraktijk uitgaat.

Gebruik/doelgroep

De brochure is vooral bruikbaar voor intern begeleiders (primair onderwijs) als reflectie op het taak en functie.

Vrieze, G. & Wartenbergh-Cras, F. (2006)

Uitbesteden of zelf doen. Nijmegen: ITS.

Aanvrager

VOS/ABB

Centrale vragen

- 1) Welke taken worden uitbesteed?
- 2) Waarom die wel en andere niet, welke overwegingen liggen eraan ten grondslag?

Belangrijkste conclusies

Als gevolg van verzelfstandiging, schaalvergroting en autonomievergroting worden niet-kerntaken steeds meer uitbesteed (schoonmaak, gebouw en huisvesting, ict, organisatie van vervanging, bedrijfshulpverlening, inkoop, employee benefits, re-integratie, bestuurs- en managementondersteuning, juridische dienstverlening). Externe organisaties kunnen dit door massa vaak goedkoper en efficiënter doen. Het uitbesteden van administratieve taken plaatst schoolorganisaties echter voor een dilemma. Ze overwegen om verschillende redenen om het zelf te doen, maar schrikken vaak terug voor risico's (continuïteit, kwetsbaarheid). Sommigen zoeken naar wegen om de administratie (inclusief de meest kwetsbare personeelssalarisadministratie) zelf te doen, zonder kwetsbaar te zijn. Andere zoeken juist in overleg met administratiekantoren naar professionalisering van kwaliteit en dienstverlening.

Gebruik van de brochure

De brochure is voor schoolbestuurder, bovenschools managers, schooldirecteuren, adviseurs, onderzoekers in het primair onderwijs bruikbaar als inventarisatie van overwegingen om taken uit te besteden of deze zelf te doen als schoolorganisatie.

Warthenberg-Cras, F. & Kessel, N. (2006)

Management en bestuur. Onderzoek naar de inrichting van bovenschoolse managementbureaus in het primair onderwijs. Nijmegen: ITS.

ISBN 90-555-4291-1

Aanvrager

VOS/ABB

Centrale vragen

In welke mate bestaan bovenschoolse managementbureaus, hoe worden ze bemenst, welke taken vervullen ze en tegen welke kosten?

Belangrijkste conclusies

- 80% van de besturen met meer dan 4 scholen heeft een bovenschools managementbureau;
- de inrichting is sober: geen hoge salarissen, het budget is gemiddeld 3,8% van de totale bestuurskosten;
- de bestaande vergoedingen zijn onvoldoende om de uitgaven te dekken;
- met de komst van lumpsum en de professionaliseringsslag die daarvoor nodig is, zal het tekort vermoedelijk oplopen.

Gebruik/doelgroep

Naslagwerk voor schoolbesturen in het primair onderwijs.

2007

Linden, R. van der et al. (2007)

De inzet van competenties bij de ontwikkeling van TOM-scholen als professionele leergemeenschappen. Tilburg: IVA.

Aanvrager

Basisschool Het Talent in samenwerking met het TOM-team

Centrale vragen

- 1) Welke competenties zet het management (onder andere directie, MT en bouwcoördinatoren) van een schoolteam in binnen de vernieuwing Teamonderwijs Op Maat (TOM)?
- 2) Welke van deze competenties (zowel management als team) dragen bij aan het realiseren van een professionele, lerende organisatie?

Belangrijkste conclusies

Schoolleiders van de drie onderzochte TOM-scholen blijken een ‘mix’ van rollen aan te wenden om hun school tot TOM-school te laten functioneren. Dat zijn de rollen cultuurbouwer, leraar en architect. Als cultuurbouwer werkt de schoolleider aan het uitdragen en versterken van bepaalde waarden, opvattingen en normen ten dienste van een gemeenschappelijk gedragen professionele leercultuur. Als leraar bevordert de schoolleider de intensiteit en kwaliteit van de individuele en collectieve leerprocessen, zodat er sprake is van diepgaand leren. Zo worden ook de mentale modellen over leren en ondersteuning van dit leren geëvalueerd en bijgesteld. Als architect bouwt de schoolleider aan bronnen, structuren en systemen in de school die de persoonlijke en inter-persoonlijke capaciteitsontwikkeling bevorderen. Afhankelijk van de (start)situatie van de school is meer of minder van een bepaalde rol vereist. Voor het realiseren van een professionele, lerende organisatie is voor de teamleden flexibiliteit, samenwerking, reflectie op het eigen- en team-handelen en het geven van feedback van groot belang.

Gebruik/doelgroep

Schoolleiders primair onderwijs.

Warthenberg-Cras, F. & Kessel, N. (2007)

Verdeling van taken en verantwoordelijkheden. Nijmegen: ITS.

ISBN 978-90-5554-311-3

Aanvrager

VOS/ABB

Centrale vraag

Hoe is de taak- en verantwoordelijkheidsverdeling tussen bovenschools managers in het primair onderwijs enerzijds en schoolleiders anderzijds.

Belangrijkste conclusies

De schoolleiding is niet ongelukkig met bovenschools management. De taak- en verantwoordelijkheidsverdeling is voor de meeste schoolleiders duidelijk. Belangrijk is wel dat schoolleiders worden gehoord, dat ze invloed hebben. Duidelijke afspraken zijn gewenst. Bovenschools managers missen bij schoolleiders wel competenties op het gebied van met name ondernemerschap, planmatig werken, en financieel management.

Gebruik/doelgroep

Bovenschools managers, besturen en schoolleiders in het primair onderwijs.

3.2 Onderzoeksrapporten 1998 t/m 2002

3.2.1 Programmalijn 'vormgeving van leerprocessen' (voorheen authentiek leren)

1999

Houtveen, A.A.M. et al. (1999)

Observatie-instrumenten voor kleuters: overzicht van instrumenten voor het observeren van kleuters. Utrecht: ISOR.

ISBN 90-670-9029-8

2000

Harskamp, E. & Suhre, C. (2000)

Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht lezen: lesportretten en leerresultaten.

Groningen: GION.

ISBN 90-669-0473-9

Houtveen, T. et al. (2000)

Omgaan met verschillen bij beginnend lezen. Utrecht: ISOR.

ISBN 90-516-6812-0

Houtveen, T. & Reezigt, G. (2000)

Succesvol adaptief onderwijs: handreikingen voor de praktijk.

Utrecht: ISOR; Groningen: GION.

ISBN 90-140-6618-X

2001

Mijs, D., Houtveen, T. & Vernooij, K. (2001)

Op weg naar adaptief onderwijs bij beginnend lezen. Utrecht: ICO/ISOR.

ISBN 90-670-9052-2

Suhre, C. (2001)

Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht reken-wiskundeonderwijs: continuïteit in het reken-wiskundeonderwijs in de groepen 3 en 4. Groningen: GION.

ISBN 90-669-0486-0

2002

Batenburg, Th.A. van (2002)

Een instrument voor het observeren van leerkrachten bij technisch lezen in groep 3 en een eerste indicatie over effecten van het Groninger Experiment Achterstandsbestrijding: GEA. Groningen: GION.
ISBN 90-669-0498-4

Houtveen, T. et al. (2002)
FLEXIT, adaptief onderwijs door samenwerking. Utrecht: ISOR.
ISBN 90-670-9058-1

Suhre, C. (2002)
Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht leesonderwijs. Functioneel lezen en schrijven in de groepen 3 en 4. Groningen: GION.
ISBN 90-669-0521-2

Suhre, C. & Harskamp, E. (2002)
Praktijkbrochure ict in het onderwijs. Een onderzoek naar de mogelijkheden van ict-gebruik in het basis- en voortgezet onderwijs. Groningen: GION.
ISBN 90-669-0497-6

3.2.2 Programmalijn 'pedagogische kwaliteit' (voorheen pedagogische doelstellingen)

1999

Derriks, M. & Roede, E. (1999)
De gouden draad: tevredenheid over en effecten van een brochure over relationele vorming. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-681-3591-0

Roede, E. (1999)
Geweld: wat kan de school? Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-681-3594-5

Vogel, L. et al. (1999)
Pedagogische waarden in het basisonderwijs. Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam.
ISBN 90-681-3610-0

2000

Roede, E. & Derriks, M. (2000)

Dat maak ik zelf wel uit: het ontwikkelen van zelfbeschikking bij seksuele vorming in het onderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-681-3651-8

Roede, E., Derriks, M. & Klaassen, C. (2000)

Montessori gemeten? Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-681-3648-8

2001

Derriks, M. & Roede, E. (2001)

Observeren & registreren: invoering en gebruik van het Montessori kindvolgssysteem. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-681-3669-0

Roede, E. et al. (2001)

Cool-down en RAM: twee programma's voor het verminderen van agressie bij kinderen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-681-3657-7

Veugelers, W. & Kat, E. de (2001)

De pedagogische identiteit van de openbare en algemeen toegankelijke basisschool: een verkenning van relevante elementen en procedures. Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam.

ISBN 90-681-3673-9

2002

Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2002)

Samenwerkingsscholen. Van richtingenbundeling tot verantwoorde identiteit. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 0-6813-669-0

Klaassen, C. & Linden, P. van der (2002)

De pedagogische schoolleider. Schoolleiders basisonderwijs over het pedagogisch schoolbeleid. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Sectie Onderwijs en educatie.

ISBN 90-575-0070-1

Roede, E., Derriks, M. & Veugelers, W. (2002)
De inbedding van waarden in de school. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-681-3713-1

Roede, E. & Gijtenbeek, J. (2002)
Zelfstandigheid en mondigheid, ook op islamitische scholen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-681-3687-9

3.2.3 Programmalijn 'professionele organisatie' (voorheen de school als professionele organisatie)

1998

Evers, G.H.M. et al. (1998)
HRM-modellen in het primair onderwijs. Tilburg: IVA.
ISBN 90-683-5337-3

Karsten, S., Voncken, E. & Voorthuis, M. (1998)
De basisschool als lerende organisatie. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-681-3585-6

Kessel, N. van, Kuijk, J. van & Mensink, J. (1998)
Nog meer scholing of toch maar niet: scholingsbehoeften van schoolleiders en besturen in het primair onderwijs. Nijmegen: ITS.

Vrieze, G. (1998)
Van loopjongen naar coach: ervaringen van intern begeleiders met lerende netwerken. Nijmegen: ITS.
ISBN 90-555-4094-3

1999

Verbogt, T. & Vermeulen, M. (1999)
Evaluatie ambulante begeleiding: verslag van een onderzoek naar de ontwikkeling van een instrument ter verbetering van ambulante begeleiding. Tilburg: IVA.
ISBN 90-683-5352-7

Kessel, N. van (1999)

Lessuren en schooltijden in het primair onderwijs: historische achtergronden, ontwikkelingen in de omgeving. Nijmegen: ITS.

2000

Felix, Ch. & Karsten, S. (2000)

Ouders en de verzelfstandiging van het bestuur van het openbaar onderwijs: een literatuurstudie. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Karsten, S. et al. (2000)

Bovenschools management in het primair onderwijs: een studie naar veranderingen in het management van scholen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-681-3621-6

Smit, F. et al. (2000)

Een extra klontje roomboter: onderzoek naar de rol van ouders bij de levensbeschouwelijke identiteit op katholieke scholen, de houding van ouders ten opzichte van schoolbesturen en de behoefte aan bijscholing voor alternatieve besturen van openbare scholen. Nijmegen: ITS.

ISBN 90-555-4142-7

Vermaas, J. & Wiersma, H. (2000)

De klachtenregeling in het primair en voortgezet onderwijs: spiegel of bliksemafleider? Tilburg: IVA.

ISBN 90-683-5368-3

2001

Wiersma, H. et al. (2001)

'Hoe stimuleer ik mijn medewerkers om zich mobiel op te stellen?' Planmatig werken aan de ontwikkeling van onderwijzend personeel in het primair onderwijs via het instrument mobiliteit. Tilburg: IVA.

ISBN 90-683-5371-3

2002

Felix, C., Karsten, S. & Venne, L. van de (2002)

De positie van het openbaar onderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-681-3688-7

Smit, F., Sontag, L. & Wolput, B. van (2002)
Realisatie kerndoelen een onmogelijke opgave? Nijmegen: ITS.
ISBN 90-555-4190-0

Bijlage 1 **Aanvraagformulier Kortlopend Onderwijsonderzoek**

Uitvoerend Secretariaat LPC Onderwijsonderzoek (USO)
KPC Groep
Mevrouw dr. A.A. Ros
Postbus 482
5201 AL 's-Hertogenbosch
Telefoon 073-6247247
Fax 073-6247294
E-mail kortlopendonderzoek@kpcgroep.nl

AANVRAAG KORTLOPEND ONDERWIJSONDERZOEK

1 AANVRAGER

Naam:

Soort school, instelling of organisatie:

Postadres:

Plaats:

Telefoon:

Fax:

E-mail:

Contactpersoon:

Andere scholen / instellingen die de aanvraag mede ondersteunen c.q. bij het onderzoek betrokken willen worden:

Datum aanvraag:

2 OP WELKE VRAAG MOET HET ONDERZOEK EEN ANTWOORD GEVEN?

3 KUNT U DEZE VRAAG TOELICHTEN?

4 OP WELK NIVEAU VAN ONDERWIJS HEEFT DE VRAAG BETREKKING?

- basisonderwijs
- voortgezet onderwijs
- middelbaar beroepsonderwijs

5 HOE GAAT U DE RESULTATEN GEBRUIKEN?

6 WAT IS HET SCHOOLOVERSTIJGEND KARAKTER, MET ANDERE WOORDEN
WIE KUNNEN OOK VAN DE RESULTATEN PROFITEREN EN OP WELKE WIJZE?

7 TOT WELKE PROGRAMMALIJN BEHOORT DE VRAAG?

- Vormgeving van leerprocessen
- Pedagogische kwaliteit
- Professionele organisatie

8 OVERIGE NAAR UW MENING RELEVANTE INFORMATIE

De aanvrager verklaart bereid te zijn, alle gewenste informatie over het gebruik van de onderzoeksgegevens te verstrekken.

Het aanvraagformulier indienen vóór 1 november bij KPC Groep, USO, mevrouw dr. A.A. Ros, Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch (a.ros@kpcgroep.nl).

Literatuur

- Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen. Kohnstamm kennisreeks*. Vossius Pers, Universiteit van Amsterdam.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2006-2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- OCW (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- OCW (2007). *Kwaliteitsagenda voortgezet onderwijs. Tekenen voor kwaliteit. Afspraken voor een beter voortgezet onderwijs 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence-based onderwijs*. Den Haag: De Onderwijsraad.
- Pieters, J. M. & Vries, B. de (2007). How educational researchers and practitioners meet (special issue). *Educational Research and Evaluation*, 14 (3).
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2008). *Data-informed curriculum reform' in het voortgezet onderwijs: Welke data en welke doelen?* Paper presented at the ORD, 2008 in Eindhoven.

Overige bronnen

- Kortlopend Onderwijsonderzoek. *Onderzoeksprogramma (1997 t/m 2008)*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.
- Kortlopend Onderwijsonderzoek. *Evaluatie Kortlopend Onderwijsonderzoek. Tevredenheidonderzoek onder aanvragers (1997 t/m 2007)*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.
- Kortlopend Onderwijsonderzoek. *Jaarverslag Kortlopend Onderwijsonderzoek (1997 t/m 2007)*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.