

Onderzoek op verzoek

*10 jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek
middelbaar beroepsonderwijs*

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 210045

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	22
2 Ervaringen van aanvragers en onderzoekers	23
2.1 Kloof tussen onderzoek en praktijk	23
2.2 Opzet van de interviews	24
2.3 Resultaten ervaringen van aanvragers en onderzoekers	26
2.4 Samenvatting van de resultaten	42
2.5 Nabeschouwing	42
3 Overzicht van onderzoeken	45
3.1 Onderzoeksrapporten 2003 t/m 2007	45
3.2 Onderzoeksrapporten 1998 t/m 2002	61
Bijlage 1 Aanvraagformulier Kortlopend Onderwijsonderzoek	65
Literatuur	67

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
plv. 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 middelbaar beroepsonderwijs. De andere twee brochures hebben betrekking op respectievelijk het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs.

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 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 we hopen dat 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 middelbaar beroepsonderwijs 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 onderzoeksinstituten. In overleg met de onderzoeksinstituten 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 aanbested;
- 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:

- 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 de eerste 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 denkbaar 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 schaalgrootte: 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 toeleggen op het aangaan en onderhouden van netwerken en op relatiemanagement.

Het onderzoek dat voor deze .programmalijs 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 be-

geleiding) 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 nagebedd 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 worden, 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 beduidend 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. Door de opzet en organisatie wordt getracht 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 leer-materialen. 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, etcetera. 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 de ervaringen van aanvragers en onderzoekers in beeld gebracht tijdens alle fasen van het Kortlopend Onderwijsonderzoek. We hebben hiervoor een selectie gemaakt van scholen of besturen die positief terugkijken op het onderzoek. Er is dus geen sprake van een aselechte steekproef.

De hoofdvraag 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. Alle aanvragers hebben positief gereageerd. De vraaggesprekken werden uitgevoerd aan de hand van een interviewleidraad. Ze von-

den persoonlijk dan wel telefonisch plaats en werden uitgevoerd door adviseurs van KPC Groep en deze gesprekken werden op band opgenomen. 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 A. Kappers en de heer ing. J. de Gier, Protestants Christelijke Vereniging van Personeel werkzaam in het bve-veld en vo, Drachten;
Klaassen, C. (2008). *Morele Moed. Een onderzoek onder ROC-docenten*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Pedagogiek en onderwijskunde.
- De heer drs. H. Aalberts, procescoördinator onderwijsontwikkeling ROC Midden-Nederland, Nieuwegein;
Glaudé, M. & Karsten, S. (2007). *Partnership tussen ROC en bedrijfsleven. 'Je hebt elkaar nodig'*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- De heer mr. L.L.G.H. Scholl, voorzitter CVB en de heer drs. A.H.M. Berkers, beleidsmedewerker CVB, ROC Gilde Opleidingen, Roermond;
Vrieze, G., Mok, A.L. & Smit, F. (2004). *Beroepsonderwijs als integrale beroepsvorming*. Nijmegen: ITS.
- De heer L.M.H. Geurts, lid van het projectteam Gilde Perspectief, ROC Gilde Opleidingen, Venray;
Linden, R. van der, Oort, M. van & Neut, I. van der (2006). *Op weg naar een passende organisatie van competentiegericht beroepsonderwijs in ROC's*. 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;
- Dr. E. Roede, SCO-Kohnstamm instituut, Amsterdam;
- Prof. dr. K.M. Stokking, ICO-ISOR, Utrecht;
- Dr. A.E. van der Valk, ICO-ISOR, Utrecht;

- Drs. G.J. Vrieze, ITS, Nijmegen.

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 scholen een innovatie aanpakken of heeft een school behoefte aan een evaluatie van de eigen werkwijze. Maar ook kan het zijn dat een school geholpen wil worden bij het uitwerken van iets nieuws.

Aanvrager

”Als ik aan iets relatief nieuws begin, dan ga ik dingen opzoeken of uitzoeken en dan denk ik: daar hebben mensen al over geschreven, daar moet wat over bekend zijn. Anderzijds denk ik dat we, ja, dat ik te lang met de vraag bezig was: hoe organiseer je allemaal dat moois van competentiegericht leren. Hoe plan je dat allemaal als je leerlingen hebt, die individueel iets gaan uitzoeken. Worden dat nieuwe roosters, zijn er nieuwe systemen, zijn er inzichten voor die wij weer kunnen gebruiken? Misschien in de uitzendbranche, je weet dat die ook dat hele flexibele plannen hebben. Dus ik dacht, daar moeten toch wel mensen over geschreven of onderzoek naar gedaan hebben en zoek dit anders eens uit voor het onderwijs. (..)

Ik heb de tijd niet om het zelf uit te zoeken. Ik verwachtte eigenlijk: ze zoeken voor mij iets uit waar ik zelf geen tijd voor heb. En omdat ze daar op gefocust zijn, wordt het ook beter uitgezocht.”
(L. Geurts, Gilde Opleidingen, Venray)

Soms wilden de aanvragers weten of zij een goede weg waren ingeslagen met hun innovatie of wilden ze weten wat er allemaal al over het innovatieonderwerp bekend is, vanuit onderzoek en andere projecten.

Aanvrager

“Waar wij toen echt mee zaten, was dat wij de interne hersenspinsels die wij hadden (over samenwerking realiseren tussen ROC en brancheorganisaties, red.), of die ook landelijk gezien ondersteuning vonden. We waren, dat weet ik wel, toen behoorlijk geïnteresseerd in verbreding naar andere ROC's. En we wilden ook weten of we niet een weg in zouden slaan, die te solistisch zou zijn.” (H. Aalberts, ROC Midden, Nieuwegein)

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

Aanvrager

“Wat wij toen gezegd hebben, voordat wij daarmee aan de slag gaan, willen wij eerst heel duidelijk weten: wat houdt nu zo'n beroeps-ethiek of beroepshouding in? Daarvoor hadden wij de kennis niet in huis en daarvoor moesten wij externe expertise in huis halen. In 2001 waren we ergens op een conferentie en ontmoetten we Albert Mok, dat is een gepensioneerde arbeidssocioloog. Met hem zijn we in eerste instantie gaan praten over de benadering van de vraag en dat was op dat moment nog niet eens een vraagstelling zoals je die bij een aanvraag voor Kortlopend Onderwijsonderzoek zou indienen. Maar Albert Mok heeft ons op het spoor gezet.” (L. Scholl en T. Berkers, Gilde Opleidingen, Roermond)

Ook kan het zijn dat de aanvrager een intermediaire rol vervult en voor de scholen die zij vertegenwoordigt een onderzoeksaanvraag indient.

Aanvrager

“Deze aanvraag van morele moed: in het mbo hebben wij gemerkt dat er op een gegeven ogenblik een omslag van denken is geweest. Dat zal in de jaren 1985 – 1990/1992 zijn geweest, juist in een periode van veel grote fusies van ROC’s. Dat ROC’s technocratisch werden aangestuurd en dat men als reactie daarop steeds meer terugwilde naar de pedagogische dimensie. Om die aandacht te geven. We hebben dat het eerst gemerkt tijdens een congres over identiteit. Dat hadden we samen met de Federatie Christelijke BVE georganiseerd. Toen is ons duidelijk geworden dat er toch wel een verlangen was om daar meer vorm aan te geven. (..) Dat heeft toch wel een beetje te maken met deze tijd (..) Wat durft een leraar te zeggen tegen zijn leerlingen als die zich niet bepaald volgens de normen en waarden gedragen? Zegt hij dan: hou toch je mond. Of durft hij toch nog iets meer te zeggen of op dingen in te gaan, wat aansluit bij zijn overtuiging. Dat hij voor zijn eigen mening kan uitkomen, die morele moed.” (J. de Gier en A. Kappers, PC vereniging van personeel werkzaam in bve-veld en vo).

Voorbeelden van aanvragen

Enkele door aanvragers geformuleerde vragen uit de afgelopen jaren zijn:

- Zijn onderwijsvormen die uitgaan van actief en zelfstandig leren bruikbaar in niveau 1 en 2 opleidingen?
- Hoe wordt Blackboard toegepast in ROC Nijmegen en welke begeleidingsmethoden voor leerlingen hanteren leraren bij begeleiding op afstand in het mbo? Hoe wordt educatieve televisie (ETV) toegepast door ETV.nl Haaglanden en welke begeleidingsmethoden voor cursisten in de bve en andere situaties hanteren leraren in het kader van educatieve televisie? Welke mogelijkheden zijn er om leraren te trainen in het gebruik van educatieve televisie?
- Wat is de omvang, aard en ernst van problemen van de leerlingen, onderscheiden naar achtergrond- en schoolkenmerken? Wat zijn de knelpunten voor leraren bij het begeleiden van deze leerlingen bij (competentiegericht) onderwijs? Welke adviezen hebben leerlingen, leraren en de literatuur opdat leerlingen een actieve deelnemer aan (competentiegericht) onderwijs kunnen worden?
- Wat is de visie van deelnemers op het feitelijke waardenprofiel van leraren in het ROC-onderwijs van confessionele signatuur en welke ervaring hebben ze daarmee? Welke verwachtingen hebben deelnemers ten aanzien van het wenselijke waardenprofiel en de voorbeeldfunctie van ROC- leraren?

- Op welke wijze kan de ontwikkeling naar resultaatverantwoordelijke teams (rv-t's) worden gekenmerkt? Zijn er typologieën te herkennen? Welke succes- en faalfactoren zijn er gedurende het implementatietraject te herkennen? Welke praktische handvatten/adviezen kunnen worden opgesteld voor ROC's die met rvt's (willen gaan) werken?

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

“De aanvrager had een brede aanvraag ingediend. We hebben toen samen zijn vragen besproken en specifieker gemaakt, zodat ze ook onderzoeksmatig aangepakt zouden kunnen worden. Ook moest het onderzoek binnen een jaar gebeuren, dus de onderzoeksvraag mocht niet al te breed zijn. De vraag moest onderzoekbaar worden en daar hebben we wel een gesprek voor nodig gehad.” (E. Harskamp, GION, Groningen)

Onderzoeker

“Ik ga inderdaad altijd met de aanvrager in gesprek. De aanvrager heeft soms heel grote, ideale gedachten over het onderzoek. En dan is het aan mij om duidelijk te maken wat het betekent om iets in een kortlopend onderzoek op te zetten. Dat valt niet altijd mee. Ik bedoel, dat hangt ook af van de antwoorden die er komen.” (G. Vrieze, ITS, Nijmegen)

Aanvrager

“Er is zeer intensief contact geweest over vraagstellingen en uitwerkingen. Er zijn de nodige discussies gevoerd en de nodige kritische vragen door ons gesteld. Er is absoluut sprake geweest van intensief contact. U wilt niet weten hoe hoog enerzijds de telefoonrekening is geweest en anderzijds is ook het aantal keren dat

we vis-à-vis aan tafel hebben gezeten, legio geweest.” (L. Scholl en T. Berkers, Gilde Opleidingen, Roermond)

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. 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 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)

Aanvrager

“Het specificeren van de onderzoeksvraag gaat in goed overleg. De onderzoeker neemt contact op en zegt: jullie krijgen dat onderzoek toegewezen, maar ik moet toch een nadere specificatie indienen. Waar denken jullie dan precies aan? Hij komt dan met allemaal detailvragen. We geven daar antwoord op, we sturen meestal een mail of een heel verhaal daarbij en dat verwerkt hij dan in zijn opzet en dan stuurt hij een conceptversie aan ons. Op die conceptaanvraag geven wij nog een aantal opmerkingen alvorens het wordt gestuurd naar ‘s-Hertogenbosch (coördinatiepunt Kortlopend Onderwijsonderzoek, red.)” (J. de Gier en A. Kappers, PC vereniging van personeel werkzaam in bve-veld en vo)

Aanvrager

“Het eerste contact over de onderzoeksvraag was prettig. We vonden in die gesprekken ondersteuning voor waar we mee bezig waren en in ieder geval was het goed om te horen dat je bezig bent met materie die brede belangstelling heeft en waar meerderen bij betrokken zijn. We deden dit in de hoop dat we ook evidence based terugkoppeling zouden krijgen. Dat is waarvoor je het onderneemt. (..) We hebben elkaar fysiek ontmoet en ook ettelijke keren telefonisch contact gehad. Ook via de mail natuurlijk in tussentijdse uitwisselingen.”
(H. Aalberts, ROC Midden Nederland, Nieuwegein)

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)

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

“Komen tot de onderzoeksopzet is een productief, constructief proces geweest. We hebben aan tafel gezeten, ook om te zien hoe het onderzoek werd uitgezet, welke vraagstellingen worden gehanteerd. (...) Zeker in die periode speelde het landelijk heel sterk: een identiteitskwesie, identiteit binnen beroepsopleiding. Wij dachten: nou zit iedereen overal het wiel uit te vinden; is het dan nu niet het ogenblik om zo'n onderzoek uit te rollen over meerdere ROC's. Die vraag hebben we voorgelegd. Uiteindelijk hebben er drie ROC's aan meegewerkt. Als dit nu een landelijk onderzoek was geweest, had je nog veel meer gegevens gehad om beelden te krijgen hoe het in het beroepsonderwijs zit met die beroepshouding, met die beroepsethiek. Het onderzoeksproces is in onze ogen heel positief gelopen.”

(L. Scholl en T. Berkers, Gilde Opleidingen, Roermond)

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 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 of iemand die door de aanvrager daartoe wordt aangewezen, over het algemeen een actieve rol.

Voorbeelden van methodieken

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

- inventariserend onderzoek naar het algemene beeld dat heerst bij externe opdrachtgevers over de competenties van stagiaires vanuit niveau 1 opleidingen van het Deltion College;
- (literatuur)onderzoek naar de omvang, aard en ernst van problemen van de leerlingen, onderscheiden naar achtergrond- en schoolkenmerken van groene mbo-scholen;
- casestudies naar hoe specifiek katholieke praktijken en activiteiten van invloed zijn op de vorming van de katholieke identiteit van een school? Hoe de katholieke identiteit vorm krijgt binnen katholieke scholen?
- implementatieonderzoek naar de mogelijkheden van de CGO-wijzer als (digitaal) meetinstrument dat richting geeft aan de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs op basis van een nulmeting;
- verdiepend onderzoek naar de corporate identity van de BVE-instellingen.

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 ingesteld zijn 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

“Het is uiteindelijk hartstikke goed verlopen en we zijn goed verzorgd en kregen alle faciliteiten. Ik weet wel dat bij verschillende afdelingen waar we toen waren, de leraren, afdelingcoördinatoren of opleidingcoördinatoren, wel bij ons kwamen met de vraag waar het onderzoek over ging en waarom dat dat moest. En dan moet je toch weer uitleggen wat de achtergrond daarvan was. Het zijn ROC’s, hele grote instellingen en als één iemand daar een onderzoeksaanvraag doet, dan wil het nog helemaal niet zeggen dat iedereen daar dan altijd even goed van op de hoogte is.” (G. Vrieze, ITS, Nijmegen)

Aanvrager

“De onderzoekers hebben mij gevraagd om namen van organisaties en scholen die ik kende aan te dragen, die ze in hun onderzoek zouden kunnen betrekken. Ik kon dus bedrijfstakken aangeven of scholen. En dat heb ik ook gedaan, bijvoorbeeld de uitzendbranche. Aan het literatuurverhaal heb ik minder een bijdrage geleverd. Ik weet niet of ze dat hebben gevraagd. Nee, ik denk het haast niet. En ze kwamen zelf ook nog met bedrijven. KLM hebben ze zelf aangedragen.” (L. Geurts, Gilde Opleidingen, Venray)

Aanvrager

“Er is vooral desk research gedaan. Interviews zijn vrij beperkt en intern afgenomen. Ze hebben grotendeels onze stukken allemaal doorgenomen en bekeken. En ik denk een handjevol collega’s hierover gesproken. De mensen die werden geïnterviewd, die heb ik zelf voornamelijk voorgesteld. En wat ik ook wel prettig vond, was waar men dan op inging in het interview. En dat was niet alleen op

onze eigen organisatie; het onderzoek beperkt zich niet tot je eigen ROC. Maar het ging verder, breder. We hadden natuurlijk al bepaalde contacten met bijvoorbeeld Dordrecht en de onderzoekers hebben dat ook opgepakt en hebben ook daar interviews afgenomen.” (H. Aalberts, ROC Midden-Nederland, Nieuwegein)

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

“In juni waren ze bezig met het praktisch onderzoek, met die case-studies. Ik heb dus in maart, april of mei drie of vier pagina’s toelichting gehad op hoe ze het onderzoek gingen aanpakken. In juni gingen de contacten vooral over dat het met een aantal van de tien organisaties niet goed liep, met twee geloof ik. Er is in juni ook nog contact geweest over de interviews met de collega’s, want die hebben toen ook plaatsgevonden. Dus toen zijn ze hier ook geweest. Daarna was het volgende contact over het conceptrapport van het onderzoek.” (L. Geurts, Gilde Opleidingen, 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 eveneens als een belangrijke succesfactor gezien. Vaak gaan hier besprekingen over de conceptrapportage aan vooraf.

Onderzoeker

“We presenteren de onderzoeksresultaten in brochurevorm. Dat doen we eigenlijk altijd. Die zijn dan aangepast aan het publiek van het Kortlopend Onderwijsonderzoek, dus geen wetenschappelijke rapportages, geen tijdschriftenartikelen, maar echt gericht op de gebruikers in de praktijk. (..) Standaard bespreken we de eerste bevindingen en analyses met de aanvrager. Dat hebben we ook met het sanctioeringsbeleid gedaan. In zo’n overleg hebben we ook aandacht besteed aan de interpretatie van bevindingen, want hiermee kom je dichter bij de oorspronkelijke vragen van de aanvrager. Dus in dat geval hebben we niet alleen een conceptrapport aan ze voorgelegd, maar ook de inhoudelijke bevindingen met ze doorgenomen.”

(E. Roede, SCO-KI, Amsterdam)

Onderzoeker

“Ik probeer altijd brochure-achtig te schrijven, maar dat lukt niet altijd. (..) Heel kort wat onderzoeksresultaten neerzetten. Veel belangrijker is dan om in te gaan op wat er mogelijk is en wat er kan worden gedaan, wie daar hulp bij zou kunnen bieden en hoe je dat zou kunnen aanpakken. Dat kan in een boekje worden gezet en dat kan door scholen, teams en vakgroepen worden besteld om te bespreken. Een folder kan iedereen nog eens een keer snel doornemen, voordat je het bespreekt in een vergadering.

Voor ROC Westerschelde hebben we bij de presentatie van dat onderzoek (beroepsonderwijs als integrale beroepsvorming, red.) ook een foldertje gemaakt. Dat was weer een folder waar leervragen voor leerlingen in stonden, die ze aan hun leraar konden stellen. Ook ging het over: hoe kunnen we nou in de lessen wat meer aandacht krijgen voor dat soort ethische vragen?” (G. Vrieze, ITS, Nijmegen)

Aanvrager

“Daar hebben we hele discussies over gehad. Waarbij onze insteek was: kunnen jullie het waar maken dat jullie conclusies stoelen op de onderzoeksresultaten? Om een voorbeeld te noemen: als een conclusie was dat 49% het niet ziet zitten dat met identiteit in het onderwijs wordt gewerkt, dan betekent dat, dat 51% vóór is. Maar om dan te zeggen dat 49% tegen is, terwijl je ook kunt zeggen 51% is voor. Er zijn dus hele discussies gevoerd over welke teneur je

aan het onderzoek geeft, wat de impact is als je aan de ene kant iets negatief formuleert en aan de andere kant iets positiefs. Daar zijn dus hele discussies over gevoerd: niet alleen over de inhoud, maar ook over de vorm van zo'n presentatie. Het eindrapport hebben we laten drukken en die hebben we verspreid onder alle medewerkers." (L. Scholl en T. Berkers, Gilde Opleidingen, Roermond)

Aanvrager

"Mijn eerste reactie op het conceptrapport was: ja, maar dat is niet wat ik aan het zoeken ben. Ik vond echter wel dat het rapport een belangrijke aanwijzing leverde. Met name dat verhaal over de consistentie en dat stappenplan van competenties. Dat is iets wat me nog goed bijstaat. Dat vond ik toen al een belangrijke aanwijzing of voor mij zinvolle conclusie uit dat onderzoek. Ik begreep ook wel dat wat ik heb gevraagd, voor de tijd van een kortlopend onderzoek misschien te uitgebreid was. (..)

Wij hebben toen het onderzoeksrapport met alle onderwijskundigen aan de orde gesteld en ik heb het bij het college van bestuur aan de orde gesteld. (..) En daarnaast hebben we een bijeenkomst georganiseerd, waarvan we in ieder geval vonden dat de sectordirecteuren daarbij moesten zijn, naast de onderwijskundigen. Per sector hebben we aan de twee teammanagers gevraagd om deel te nemen. En volgens mij hebben we het ook nog opengesteld voor kernfiguren, managers die er ook van moeten afweten. (..) De onderzoekers hebben die dag zelfs twee keer het onderzoek gepresenteerd." (L. Geurts, Gilde Opleidingen, Venray)

Aanvrager

"Ik had al eerder stukken van die conceptrapportage gezien voor zover het ons deel betrof. Dan kun je al gauw zeggen, ja dat is wat het moet zijn. Het eindrapport is onder de procescoördinatoren verspreid en is een groot onderwerp van bespreking geworden. Wie hier op zijn proceslijn iets mee zou doen. Eigenlijk hadden we er ook wel een feestje omheen kunnen bouwen, bedenk ik me nu." (H. Aalberts, ROC Midden-Nederland, Nieuwegein)

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)

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 ook voor de school kort iets op papier gezet dat we achter hebben gelaten. Ik geloof dat er een stukje voor de schoolkrant is geschreven. Er is natuurlijk een artikel in Didaktief verschenen wat ook is toegestuurd aan de school. Verder hebben we aangeboden als zij er mee zouden doorgaan, en dat wilden ze zeker gaan doen, om dan nog een keer met ons de ervaringen door te spreken of vervolcontact te hebben. Maar dan is het vervolgens weer heel gebruikelijk dat je daar nooit meer iets van hoort. (..) Eigenlijk had de school een idee, dat is door met name de onderzoekster geconcretiseerd en uitgevoerd. Dat bleek goed uit te pakken en voor de school was dat prettig nieuws want het was een steun in de rug om hiermee door te gaan. Dus met meer tutoren en meer tutees, met meer vakken wellicht. Maar in hoeverre dat is gerealiseerd, heb ik nooit meer vernomen. (..) De meeste aanvragen zijn echt wel tevreden met de uitkomst en met wat ze er mee kunnen, maar dan stopt het contact weer. Dat is toch een gebruikelijk patroon. Wat ook wel voorkomt is dat een vervolgaanvraag wordt gedaan door dezelfde school of door een groep scholen en soms wel twee keer achter elkaar.”
(K. Stokking, ICO-ISOR, Utrecht)

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

“In ieder geval heeft het onderzoek er eigenlijk toe geleid, dat de oorspronkelijke opmerking vanuit de medezeggenschapsraad (dat het vak Ethiek moest worden ingevoerd), is teruggedraaid. Dat heeft dus ook niet plaatsgevonden. Maar een van de conclusies, met name ook bij het personeel was, dat men van mening was dat voldoende aspecten in het dagelijks onderwijs aan de oppervlakte en integraal aan de orde kwamen. Voor ons was het onderzoek in ieder geval een stuk bevestiging van onze gedachte (die we in het begin hadden) dat iets apart aanbieden niet opweegt tegen een integrale aanpak. Dat kun je als college zeggen, maar als je daar gedegen onderzoek onder gaat leggen, dan wordt het ook onderkend door de meerderheid van je leraren. Dat is heel positief.” (L. Scholl en T. Berkers, Gilde Opleidingen, Roermond)

Aanvrager

“In ons eigen tijdschrift hebben we over het onderzoek uiteraard gepubliceerd. En als uitsmijter gaan we dit thema voor ons jubileumjaar gebruiken. Onze vereniging bestaat dit jaar 40 jaar en in het najaar hebben wij een conferentie. Die conferentie krijgt het thema morele moed. We willen een aantal sprekers uitnodigen om hun visie over dit onderwerp te geven. Dat is de voortzetting van dit officiële rapport dan. (..) Het boekje was nog maar net uit of een of andere belangrijke commissie omtrent veiligheid van onderwijs en wetenschappen vroeg ons of ze het boekje mochten uitdelen. (..) Dit eerste onderzoek was onder leraren en nu loopt in de tweede fase een zelfde onderzoek onder het management en bestuur.”

(J. de Gier en A. Kappers, PC vereniging van personeel werkzaam in bve-veld en vo)

Aanvrager

“Wat ik nou al merk is, dat we het rapport er geregeld bijpakken. En dan nog eens nalezen. Een collega van mij in het projectteam is met leerlogistiek bezig, over zaken als: hoe organiseer je het een en ander? Die is nu bezig met het inrichten van nieuwe gebouwen. Niet de technische kant, maar hoe gaat het allemaal. Hij herinnerde zich de bijeenkomst en hij zei: hebben we dat rapport nog? Dus in die zin is het na-effect misschien groter dan het directe effect.”
(L. Geurts, Gilde Opleidingen, Venray)

Aanvrager

“Het vervolgonderzoek wilden we meer toespitsen op integrale beroepsvorming en de stagesituatie, dus gerelateerd aan de beroepspraktijk. We zijn met tien ROC's in gesprek gegaan om daar een wat breder opgezet onderzoek van te maken. Helaas haakte de ene ROC na de andere af, om allerlei pragmatische redenen. Tot alleen het Mondriaancollege overbleef en die doen nu ook mee.” (L. Scholl en T. Berkers, Gilde Opleidingen, Roermond)

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 uitgetoet. 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)

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)

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

“Het onderzoek heeft ook geleid tot een meer landelijke bekendheid. We zijn in contact met het Da Vinci in Dordrecht en met het Frieslandcollege: dat zijn ROC's die ook al wat verder waren met de ontwikkeling hiervan. In Dordrecht hebben ze een leerpark en het Frieslandcollege heeft praktijkgestuurd leren eigenlijk tot een norm verheven. En ook lopen er contacten in Groningen. Die vroegen ons om te helpen.” (H. Aalberts, ROC Midden-Nederland, Nieuwegein)

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 en 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)

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, oplat 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 deel 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 zelfstandig 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.

Bouhuijs, P.A.J. et al. (2003)

Actief en zelfstandig leren in niveau 1 en 2 mbo-opleidingen. Maastricht: Universiteit Maastricht, expertise centrum actief leren.

ISBN 90-5398-066-0

Aanvrager

UNIE-PC

Centrale vraag

Zijn onderwijsvormen die uitgaan van actief en zelfstandig leren bruikbaar in niveau 1 en 2 opleidingen?

Belangrijkste conclusies

Op basis van zes beschreven praktijkvoorbeelden uit verschillende sectoren komen de auteurs tot de conclusie, dat op zeer gevarieerde wijze invulling wordt gegeven aan het ontwikkelen van een goede aanpak op niveau 1 en 2. De beschreven voorbeelden onderkennen het belang van een eigen aanpak voor niveau 1 en 2 en zien de doelgroepkenmerken als een uitdaging: de deelnemer staat centraal. Voor alle voorbeelden geldt dat ze werken en leren in een herkenbare (beroeps)situatie uit het dagelijks leven als belangrijk uitgangspunt hanteren: authentieke leertaken blijken juist voor deze groep deelnemers van belang om de motivatie op peil te houden. Een aantal voorbeelden relateert duidelijk de betekenis van beroepsgerichte kwalificaties op niveau 1 en benadrukken een loopbaangerichte benadering. Tenslotte berusten de beschreven voorbeelden alle op een teambenadering door leraren. Uit het onderzoek kan worden geconcludeerd, dat onderwijsvormen, die mikken op actief en zelfstandig leren een positieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling van succesvolle programma's op niveau 1 en 2.

Gebruik/doelgroep

Leraren ROC's en vmbo.

2004

Batenburg, Th.A., Dijkstra, N.J. & Harskamp, E.G. (2004)
Begeleiding in afstandsleren (bve-Leren). Groningen: GION.
ISBN 90-6690-821-1

Aanvrager

ROC-Nijmegen, ETV-Haaglanden

Centrale vragen

- 1) Hoe wordt Blackboard toegepast in ROC Nijmegen en welke begeleidingsmethoden voor leerlingen hanteren leraren bij begeleiding op afstand in het mbo?
- 2) Hoe wordt educatieve televisie toegepast door ETV-Haaglanden en welke begeleidingsmethoden voor cursisten in de bve en andere situaties hanteren leraren in het kader van educatieve televisie? Welke mogelijkheden zijn er om leraren te trainen in het gebruik van educatieve televisie?

Belangrijkste conclusies

Veel leraren zien de meerwaarde van e-leren niet in en gebruiken daarom Blackboard (BB) niet. Leraren die er wel gebruik van maken, blijven vaak steken in het elektronisch aanbieden van het oude lesmateriaal zonder aanpassingen van lesprogramma, begeleiding, organisatie en didactiek. Enkele opleidingen gebruiken Blackboard intensief. Bij de invoering van een elektronische leeromgeving (ELO) is het noodzakelijk dat deze goed aansluit bij de bestaande didactiek. Vooral ten behoeve van de lagere niveaus moeten leeromgevingen worden ingericht met sterke sturing en controle van het leerproces, een strakke organisatie met een sterke opdracht en beloningsstructuur. In de elektronische leeromgeving moet het voor de leerlingen duidelijk zijn wat het direct praktisch nut of voordeel is. Dat motiveert hen tot leren.

De meerwaarde van educatieve televisie bij de educatie van volwassen allochtonen is onduidelijk. Leraren in de volwassenen educatie gebruiken meestal een bestaande multimediale methode voor Nederlands als tweede taal (NT2). De tv-programma's zouden hieraan bijvoorbeeld een lokaal element kunnen toevoegen. Leraren NT2 gebruiken de tv-programma's echter niet of nauwelijks in hun lessen. Voordat leer-effecten kunnen worden verwacht, moet aan een aantal criteria worden voldaan. ETV-Haaglanden is nog te kort bezig om aan deze criteria te kunnen voldoen.

Gebruik/doelgroep

BVE-sector.

2007

Verheul, C.C. & Dijk, W. van (2007)

Effecten van een nieuw onderwijsconcept bij stagebieders.

Utrecht: CLU/ICO-ISOR.

ISBN 978-90- 78569-02-2

Aanvrager

Deltion College

Centrale vragen

- 1) Hoe percipiëren externe opdrachtgevers de competenties van niveau 1 leerlingen/stagiaires, die afkomstig zijn van START.Deltion?
- 2) Wat is het oordeel van externe opdrachtgevers over de inhoudelijke aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt van de niveau 1 opleiding, zoals uitgevoerd door START.Deltion?

Belangrijkste conclusies

START.Deltion is een zelfstandige eenheid van het Deltion College voor de niveau 1 opleidingen, waar onderwijs wordt gegeven volgens het 'natuurlijk leren'. De meeste begeleiders van stagiaires bij stageverlenende bedrijven zien de niveau 1 opleiding eerder als doorstroommogelijkheid naar niveau 2 dan als eindopleiding. De meesten zeggen niveau 1 leerlingen aan te nemen als ze zouden solliciteren, maar verbonden daar wel voorwaarden aan. Het algemene beeld bij externe opdrachtgevers van de competenties van stagiaires ziet er zo uit:

- technische aspecten zijn doorgaans in orde of redelijk snel te leren. Als er problemen zijn, liggen die vooral op het communicatieve vlak;
- voor bijna alle opleidingen zijn er wel taken die men stagiaires niet of uitsluitend onder toezicht laat doen;
- het archiveren en opbergen van producten blijkt soms lastig, omdat ook daar taalproblemen een rol kunnen spelen. Goed kunnen lezen (spellen) is daarbij belangrijk;
- planning van werkzaamheden speelt meestal een ondergeschikte rol, omdat begeleiders ervan uitgaan dat deze stagiaires niet teveel taken tegelijk aankunnen;
- de manier waarop stagiaires worden begeleid heeft te maken met de manier waarop de stageverlener aankijkt tegen het doel van de stage. Er is een duidelijk verschil tussen 'aansturen op zelfstandigheid' en het laten uitvoeren van 'klusjes op aanwijzing';
- de snelheid van werken wordt over het algemeen niet hoog gevonden, maar dat lijkt niet echt als probleem te worden gezien.

Gebruik van de brochure

Kennisname door en bespreking in managementteams en lerarenteams van mbo-opleidingen als bijdrage aan de evaluatie van het niveau dat zij bij hun leerlingen (willen/kunnen) bereiken, de doelgerichtheid van de stages en de aansluiting tussen opleiding en arbeidsmarkt. Tevens bruikbaar als voorbeeld van hoe een dergelijk aansluitingsonderzoek kan worden opgezet en uitgevoerd.

Vries, A.M. de & Dijk, M. (2007)

Leerlingen met problemen op groene mbo-scholen. Groningen: GION.

ISBN 97-890-6690-0851

Aanvrager

Onderwijsgroep Noord

Centrale vragen

- 1) Wat is de omvang, aard en ernst van problemen van de leerlingen, onderscheiden naar achtergrond- en schoolkenmerken?
- 2) Wat zijn de knelpunten voor leraren bij het begeleiden van deze leerlingen bij (competentiegericht) onderwijs?
- 3) Welke adviezen hebben leerlingen, leraren en de literatuur opdat leerlingen een actieve deelnemer aan (competentiegericht) onderwijs kunnen worden?

Belangrijkste conclusies

Ongeveer de helft van de eerstejaarsleerlingen van twee groene mbo-scholen zou één of meer problemen hebben (gehad). Bij drie tot vier op de tien leerlingen staan de problemen het leren in de weg. Jongens en meisjes verschillen met name in de aard van de problemen, niet in het aantal. In de niveau 2 groepen nemen leerlingen met problemen gemiddeld 40% van de lestijd en 40% tot 60% van de energie van leraren in beslag. Leraren vinden het moeilijk om leerlingen bij niet-cognitieve problemen te begeleiden; ze hebben hun behoeften aan ondersteuning/scholing aangegeven. Leerlingen die competentiegericht onderwijs ontvangen zijn in het algemeen positiever in hun antwoorden dan leerlingen die traditioneel onderwijs krijgen. De kleine groepen met intensieve interactie tussen leraar en leerling en met praktijkgerichte opdrachten lijken hun vruchten af te werpen. Uit de adviezen van de leerlingen, leraren en de literatuur komt dan ook naar voren dat een consequente teamaanpak (waarin structuur, rust, duidelijkheid, serieus nemen van de leerling, luisteren, praten met, aandacht geven centraal staan), naast specifieke begeleiding, de meeste kansen biedt op actieve deelname van leerlingen met problemen aan het (competentiegerichte) onderwijs. Echter, zowel leerlingen als leraren geven aan dat de school aan nogal wat problemen weinig kan doen.

Gebruik/doelgroep

Mbo-scholen kunnen voor hun leerlingzorg gebruikmaken van de resultaten en adviezen in het rapport.

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:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">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. |
|---|

Veugelers, W., Kat, E. de & Roede, E. (2003)

Het beoordelen van waarden en normen. Amsterdam: ILO.

ISBN 90-6813-720-4

Aanvrager

UNIE-PC

Centrale vraag

Hoe beoordelen leraren leerlingen op waarden en normen?

Belangrijkste conclusies

Het onderzoek laat zien dat het zinvol is om diverse domeinen te onderscheiden waarop waardevormend (beroeps)onderwijs zich kan richten. We zien dat er eigenlijk alleen bij het stagegedrag sprake is van het becijferen van gedrag en soms in de school (wanneer het gedrag deel uitmaakt van gewenste leeractiviteiten, bijvoorbeeld samenwerken). Het, al dan niet tijdelijk, niet meer mogen deelnemen aan het onderwijs komt vooral voor bij het schoolse gedrag en het leergedrag. Het oordelen met consequenties voor participatie en cijfer komt alleen voor bij het voldoen aan de normen van de stageplaats en de school als gemeenschap. De school oordeelt niet over de waarden die leerlingen ontwikkelen, niet in het persoonlijke domein en niet in het maatschappelijke domein. In het maatschappelijke domein en in meningen over de leerstof beoordeelt de leraar alleen de vaardigheden voor meningsvorming, niet de meningen - de waarden - zelf.

Gebruik/doelgroep

Leraren en schoolleiders in het mbo, onderzoekers.

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 90-6813-767-0

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. Concrete 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, beroepsonderwijs.

Klaassen, C. (2005)

Waardengestuurd handelen van docenten. Een onderzoek naar opvattingen van ROC deelnemers. Nijmegen: Radboud Universiteit, Pedagogiek en onderwijskunde. ISBN 90 5750 083 3

Aanvrager

De Protestants Christelijke Vereniging van Personeel werkzaam in het bve-veld en vo
Centrale vragen

- 1) Wat is de visie van deelnemers op het feitelijke waardeprofiel van leraren in het ROC-onderwijs van confessionele signatuur en welke ervaring hebben ze daarmee?
- 2) Welke verwachtingen hebben deelnemers ten aanzien van het wenselijke waardeprofiel en de voorbeeldfunctie van ROC-leraren?

Belangrijkste conclusies

Uit dit onderzoek komt duidelijk naar voren dat de deelnemers bepaalde waarden erg goed aanwezig vonden op hun scholen. Daarbij gaat het om de waarden respect, rechtvaardigheid en fatsoen. Dit is opmerkelijk, gezien de nadruk die in het huidige

normen en waardendebat wordt gelegd op de gedachte dat er sprake zou zijn van een verminderd normbesef in verschillende socialiserende instanties, zoals de school. De geringe aandacht voor waarden als deze, zou leiden tot normvervaging en een verminderd waardenbesef bij jongeren. Deze gedachte wordt door dit onderzoek onder ROC-deelnemers niet bevestigd. Zoals ook uit eerder onderzoek van onze alliantie onder Nederlandse jongeren naar voren kwam, is er wel degelijk sprake van een duidelijk waardebewustzijn (Veugelers en De Kat, 1999; Leeferink en Klaassen, 2000). Over de relevante waarden voor leraren en over de aanwezigheid van die waarden op school hebben leerlingen duidelijke en ook wel gedifferentieerde meningen.

Gebruik/doelgroep

Instrument voor het inventariseren van waarden die leerlingen van een ROC relevant vinden voor een leraar.

2008

Klaassen, C. (2008)

Morele moed. Een onderzoek onder ROC-docenten. Nijmegen: Radboud Universiteit, Pedagogiek en onderwijskunde.

ISBN 978 90 5750 104 3

Aanvrager

Protestants Christelijke Vereniging van Personeel werkzaam in het bve-veld en vo
Centrale vragen

- 1) Zijn leraren bereid en in staat met de leerling/deelnemer te spreken en te handelen over waarden en normen?
- 2) In hoeverre kan dit verbonden worden met de identiteit/ kernwaarden van de school, rekening houdend met de achtergrond van de leerling/deelnemer?

Belangrijkste conclusies

Morele moed wordt door leraren gezien als een sleutelwaarde in het beroepsprofiel van leraren. Zij proberen de pedagogische opdracht 'met vallen en opstaan' waar te maken. Men voelt zich daarbij dikwijls op zichzelf teruggeworpen.

Zowel bij het handhaven van schoolregels als bij het stimuleren van de waardeontwikkeling door de leraar, is volgens vrijwel alle paneldeelnemers morele moed vereist.

Verschillende leraren hebben een duidelijke visie op 'moraliseren'. Sommigen maakten duidelijk dat moraliseren niet hetzelfde moet zijn als 'waarden en normen preken'.

Andere leraren wezen het aandacht besteden aan morele waarden en normen af.

Leraren moeten voortdurend beslissingen nemen die morele gevolgen hebben. Een deel van de gesprekspartners verlangt een zekere aansturing en ondersteuning van de schoolleiding. Uit dit exploratief onderzoek komt naar voren dat leraren zich te wei-

nig gesteund kunnen voelen door het ontbreken van gezamenlijk gedeelde morele principes.

Een aantal van de ondervraagde leraren zegt niet de morele moed op te brengen om in tal van (lastige) situaties te reageren op de morele uitdagingen die zich voordoen.

Gebruik/doelgroep

Leraren en schoolleiding in het mbo.

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 beroeps-onderwijs.

2004

Vrieze, G. & Braam, H. (2004)

CGO-wijzer. Wat betekent competentiegericht onderwijs voor onze opleiding?

Nijmegen: ITS.

ISBN 90 554 253 9

Aanvrager

Mondriaan College

Centrale vragen

- 1) Is het mogelijk een (digitaal) meetinstrument te ontwikkelen dat richting kan geven aan de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs op basis van een nulmeting?
- 2) Welke aspecten gaan goed en welke kunnen beter?

Belangrijkste conclusies

Met de CGO-wijzer is een instrument ontwikkeld dat voor alle bve-instellingen (en ook andere onderwijsinstellingen) bruikbaar is. Het instrument is geschikt voor diegenen, die zich willen vergelijken met andere opleidingen of ROC's. Het is in de tweede plaats bedoeld voor diegenen die recht willen doen aan het perspectief van de werkvloer. Het is in de derde plaats geschikt voor diegenen die op hoofdlijnen aanwijzingen voor verbetering willen krijgen. Ten slotte is het bedoeld voor instellingen die een ontwikkelingsperspectief met betrekking tot CGO hanteren.

Gebruik/doelgroep

Bve-sector.

Vrieze, G., Mok, A.L. & Smit, F.(2004)

Beroepsonderwijs als integrale beroepsvorming. Nijmegen: ITS.

ISBN 90 5554 269 5

Aanvrager

Gilde Opleidingen (Noord- en Midden-Limburg), ROC Westerschelde (Zeeuws-Vlaanderen), Mondriaan onderwijsgroep (Den Haag e.o.)

Centrale vragen

- 1) Hoeveel aandacht wordt volgens de deelnemers besteed aan vakbekwaamheid, beroepscultuur en beroepsethiek?
- 2) Is er volgens de deelnemers in de opleiding voldoende samenhang tussen deze drie elementen van het inwijdingsproces?
- 3) Welke betekenis heeft de stage/het werk voor de inwijding in het beroep?
- 4) Bestaat er bij deelnemers behoefte aan meer aandacht voor beroepscultuur en beroepsethiek?
- 5) Willen ze samenhang in hun opleiding?

Belangrijkste conclusies

Deelnemers voelen zich vooral door het binnenschoolse deel van de opleiding niet optimaal voorbereid op de beroepspraktijk. Ethische dilemma's die zij tijdens de uitoefening van hun beroep tegenkomen, zijn niet bespreekbaar vanwege het ontbreken van een beroeps cultuur waarbinnen gemeenschappelijke overlegstructuren bestaan. De geringe aantrekkingskracht van techniekopleidingen zou gedeeltelijk kunnen worden verklaard door de smalle, gefragmenteerde functies in het commerciële en industriële bedrijfsleven. In zorg & welzijn worden andere eisen door de instellingen gesteld dan in de techniek door het bedrijfsleven. Toekomstige beroepsbeoefenaren willen integraal worden voorbereid door hun opleiding en stage.

Gebruik/doelgroep

De brochure bevat aanbevelingen voor het beroepsonderwijs om het onderwijs meer beroepsnabij te maken.

2005

Wiersma, H. et al. (2005)

Ruimte voor zelfsturing. Onderzoek naar resultaatverantwoordelijke teams binnen ROC's in het kader van het Kortlopend Onderwijsonderzoek. Tilburg: IVA.

ISBN 90-6835-000-5

Aanvrager

Baronie College Breda, unit techniek

Centrale vragen

- 1) Op welke wijze kan de ontwikkeling naar resultaatverantwoordelijke teams (rvt's) worden gekenmerkt?
- 2) Zijn er typologieën te herkennen?
- 3) Welke succes- en faalfactoren zijn gedurende het implementatietraject te herkennen?
- 4) Welke praktische handvatten/adviezen kunnen worden opgesteld voor ROC's die met rvt's (willen gaan) werken?

Belangrijkste conclusies

De omslag naar resultaatverantwoordelijke teams vindt niet zonder slag of stoot plaats. Vaak is een traject van jaren nodig om tot volwaardige resultaatverantwoordelijkheid te komen. In het onderzoek is het niet mogelijk gebleken om een typologie van resultaatverantwoordelijke teams te herkennen. Vervolgens zijn factoren en adviezen geformuleerd die te maken hebben met:

- 1) het concept van rvt's;
- 2) het vervlechten met het primaire proces;
- 3) de afstemming tussen (sub)teams onderling en tussen teams en management;

- 4) de visie op leren en veranderen van professionals in een organisatie;
- 5) aandacht voor leren en veranderen;
- 6) invoeringsstrategie;
- 7) begeleiding van het verandertraject.

Gebruik/doelgroep

ROC's die met resultaatverantwoordelijke teams (willen gaan) werken.

2006

Kools, Q. & Vermeulen, M. (2006)

Teach as you preach. Een onderzoek naar de corporate identity van de bve-instellingen. Tilburg: IVA.

Aanvrager

Unie-PC

Centrale vragen

- 1) Hoe geven onderwijsinstellingen vorm en invulling aan hun 'corporate identity'?
- 2) Hoe geven onderwijsinstellingen invulling aan hun 'corporate identity' in relatie tot hun deelnemers en het toekomstig beroepenveld/klantengroepen?
- 3) Hoe percipiëren klantengroepen de 'corporate identity' van de onderwijsinstellingen?
- 4) In hoeverre is er sprake van communicatie over wederzijdse verwachtingen tussen klantengroepen en onderwijsinstellingen in relatie tot de 'corporate identity'?
- 5) Welke knelpunten spelen er bij de ontwikkeling van 'corporate identity' in relatie tot de maatschappelijke verantwoording (MPV) en de communicatie met klantengroepen? Welke oplossingen zijn daarvoor ontwikkeld?

Belangrijkste conclusies

- 1) De missie/visie is opgesteld door het management en wordt verder vormgegeven door management en medewerkers. Hiertoe gebruikt de instelling verschillende aangrijpingspunten: personele, cultureel/organisatorische en onderwijsinhoudelijke. Het personeel en met name de leraren zijn belangrijke vormgevers van de identiteit van de instelling.
- 2) Van de vormgeving van de corporate identity naar klantengroepen hebben we weinig voorbeelden gezien. Er is één ROC dat zich hier sterk mee bezighoudt, het profileren in de richting van klanten is bij dit ROC ook geformuleerd als doel in de missie.
- 3) De responderende stagebedrijven (NB n=14!) hechten meer waarde aan de kwaliteit van de opleiding dan aan de identiteit. Ook hechten ze veel belang aan goede contacten met de stagecoördinator en een goede begeleiding van leerlin-

gen. Desgevraagd zeggen ze dat de identiteit van het ROC/AOC wel herkenbaar is en dat het hen duidelijk is waar de instelling voor staat.

- 4) Uit de beschikbare gegevens hebben we niet de indruk dat er veel sprake is van communicatie tussen klantgroepen en onderwijsinstellingen over de corporate identity.
- 5) Uit het onderzoek is niet duidelijk geworden of er sprake is van communicatie tussen instellingen en klantgroepen over de identiteit.

Gebruik/doelgroep

Het verbeteren van de communicatie van ROC's met de omgeving.

Linden, R. van der, Oort, M. van & Neut, I. van der (2006)

Op weg naar een passende organisatie van competentiegericht beroepsonderwijs in ROC's. Tilburg: IVA.

Aanvrager

ROC Gilde Opleidingen, het projectteam Gilde Perspectief

Centrale vraag

Hoe kan het competentiegericht onderwijs worden georganiseerd en wat zijn hierbij de belangrijke aandachtspunten? De onderzoeksvraag kan worden uitgesplitst in drie subvragen.

- 1) Hoe kan de organisatie van het competentiegericht onderwijs in de praktijk vorm krijgen?
- 2) Wat is hierover bekend in de literatuur?
- 3) Wat zijn belangrijke criteria bij het organiseren van competentiegericht onderwijs?

Belangrijkste conclusies

Er is geen blauwdruk voor de organisatie van het competentiegericht beroepsonderwijs. Elke opleiding is anders en er zijn te veel variabelen van belang bij het organiseren van het onderwijs. Het gaat erom een passende organisatie voor het onderwijs te vinden; passend bij het onderwijsconcept, passend bij de doelgroep en passend bij de randvoorwaarden van het personeelsbestand, faciliteiten en het aantal leerlingen. Er zijn vragen geformuleerd die bij de organisatie van het competentiegericht onderwijs als discussieleidraad kunnen worden gebruikt.

Bij het beantwoorden van die vragen moet rekening worden gehouden met het aantal leerlingen. De groeps grootte beïnvloedt de mogelijkheden wat betreft begeleiding, indeling van ruimten en mogelijkheden in de planning. Daarnaast is het belangrijk om de leraren bij de ontwikkeling en organisatie van het onderwijs te betrekken.

Gebruik/doelgroep

Dit rapport bevat beschrijvingen van de wijze waarop het competentiegericht onderwijs in het beroepsonderwijs vorm kan krijgen. Niet alle beschrijvingen, ideeën en adviezen zullen voor alle opleidingen geschikt zijn.

2007

Felix, C. & Karsten, S. (2007)

Potentiële topsporters in het mbo. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-6813-815-4 / 978-90-6813-815-3

Aanvrager

ROC Aventus, Deventer

Centrale vragen

- 1) Welke knelpunten ondervinden potentiële topsporters in het mbo bij de combinatie van hun onderwijsopleiding en de beoefening van hun sport?
- 2) Welke voorzieningen zijn kansrijk om deze knelpunten te verlichten of weg te nemen?

Belangrijkste conclusies

De meeste leerlingen zijn positief over de faciliteiten die ze kunnen krijgen. Het verstrekken van faciliteiten verschilt wel van instelling tot instelling. Het is belangrijk dat er contracten of overeenkomsten worden afgesloten met potentiële topsporters, zodat alle betrokkenen daarop kunnen worden aangesproken. Er is slechts bij een kwart van de leerlingen sprake van een dergelijke overeenkomst. Er is een voorkeur voor enige concentratie van een sport bij één instelling. Als een sportcarrière niet doorgaat zou de instelling een rol moeten spelen bij de begeleiding van de leerling. Minder dan 10% van de leerlingen verhuist om in de buurt van de instelling te kunnen wonen. Soms komt de studiefinanciering van de leerling in het gedrang. Er zijn weinig contacten tussen instelling, ouders en sportclubs.

Gebruik/doelgroep

ROC's.

Glaudé, M. & Karsten, S. (2007)

Partnership tussen ROC en bedrijfsleven. 'Je hebt elkaar nodig'. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Aanvrager

ROC Midden-Nederland Techniek & Innovatie, BVE

Centrale vragen

- 1) Hoe richten ROC's hun organisatie in om een 'partnership' met het regionale bedrijfsleven tot stand te brengen en operationeel te houden?
- 2) Hoe zijn bedrijven te betrekken bij het leren van leerlingen in bedrijven?

- 3) Hoe zijn bedrijven te betrekken bij de beoordeling van leerlingprestaties en bij het examineringbeleid van de onderwijsinstelling?
- 4) Tegen welke belemmeringen lopen ROC's op en welke oplossing zien ze hiervoor?

Belangrijkste conclusies

- 1) Men geeft op verschillende manieren vorm aan het samenwerkingsverband. De drie gevonden hoofdvormen zijn:
 - a. school en bedrijf: ROC en bedrijf zijn fysiek gescheiden, maar beide partijen onderhouden samen een leerwerkplek;
 - b. school en bedrijf ineen: ROC en bedrijf komen fysiek samen in een (nieuw) gebouw. Men trekt bij elkaar in, gaat letterlijk door één deur en men creëert samen een totaal nieuwe leeromgeving;
 - c. tussen ROC en bedrijf: een intermediaire organisatie vormt de schakel tussen ROC en bedrijf. 'Makelaars' als ambassadeurs of contactpersonen bemiddelen tussen vraag en aanbod.
- 2) Beleidsmakers als het college van bestuur en de directie van ROC's en bedrijfsleven lijken elkaar te vinden in het gezamenlijk belang en verantwoordelijkheid voor het verbeteren van de opleiding en het gereedmaken van leerlingen voor de sector. Er is nagenoeg altijd een gezamenlijke visie op leren in de praktijk. Samenwerking op het niveau van de ontwerpers en de uitvoerenden uit zich vooral in het samen maken van afspraken rondom levensechte opdrachten (co-makership) maar ook in het samen ontwerpen van onderwijs (co-design). Van samen vernieuwen (co-innovation) is nauwelijks sprake, maar men wil dat wel graag. Samenwerking heeft de nodige consequenties voor de veranderende rol van de leraren van het ROC.
- 3) Voor de meeste ROC's geldt dat de partners nog niet betrokken zijn bij het competentiegerichte opleiden, maar men wil dat wel. Er is dialoog gaande. Grote zorg is de beschikbaarheid van tijd en capaciteit van de beoordelaars uit het bedrijf.
- 4) De grootste belemmering voor samenwerking vormt de financiering van het onderwijs: is het terecht dat de financieringsstroom naar het onderwijs loopt, terwijl er meer en meer op de werkplek van een bedrijf wordt opgeleid? Ook de starheid van het onderwijs zelf vormt een knelpunt. ROC's vinden zichzelf weinig flexibel t.a.v. onderwijs en opleidingsprogrammering.

Gebruik/doelgroep

ROC's en bedrijven die een meer structureel partnership willen aangaan.

2008

Kuijk, J. van & Vrieze, G. (2008)

'Coöperaties in het onderwijs.' *Samenwerking met behoud van eigenheid*. Nijmegen: ITS.

ISBN 978 90 5554 3427

Aanvrager

VBS/NABS

Centrale vraag

Zijn besturen/scholen met coöperaties beter in staat hun doelen te bereiken?

Belangrijkste conclusies

Coöperaties in het onderwijs zijn in opkomst. Zowel door besturen, scholen als leraren in de verschillende sectoren van het onderwijs worden coöperaties opgericht om specifieke doelen te realiseren. Soms gaat het daarbij om belangenbehartiging, soms om de ontwikkeling van leermiddelen, beter onderwijs of het behalen van schaalvoordelen. Zelfs het besturen van een school door leraren (de lerencoöperatie) komt voor. Samenwerking is altijd het doel, zelfstandig (kunnen) blijven en het behoud van eigenheid is echter steeds achterliggend. In het rapport worden acht coöperaties in en om het onderwijs uitgebreid beschreven. Over de coöperaties heen wordt vervolgens de kern van coöperaties blootgelegd en wordt aangegeven wat belangrijke factoren zijn bij het gebruik van deze vorm van samenwerking. Tot slot worden vragen beantwoord als waarom, wanneer en onder welke voorwaarden een coöperatie zou kunnen worden ingesteld.

Gebruik/doelgroep

Het rapport geeft inzicht in de verschillende factoren die een rol spelen bij het oprichten van een coöperatie. In deze zin is het rapport een handleiding voor besturen, scholen en leraren in het primair, voortgezet en beroepsonderwijs die overwegen een coöperatie op te richten of die minder vrijblijvend willen samenwerken met behoud van eigenheid.

3.2 Onderzoeksrapporten 1998 t/m 2002

3.2.1 Programmalijn 'vormgeven van processen' (voorheen authentiek leren)

1999

Suhre, C. & Harskamp, E. (1999)

Nieuwe didactiek en zelfstandig werken in de zorgopleiding. Groningen: GION.

ISBN 90-6690-453-4

2000

Schaaf, M.F. van der (2000)

Vaardig in het begeleiden van zelfstandig leren? Monitoringinstrument.

Utrecht: ISOR.

ISBN 90-6709-041-7

2001

Batenburg, H.A. van (2001)

De ontwikkeling van een monitorsysteem voor zelfstandig leren in het mbo op het ROC Gelders Rivierengebied te Tiel. Groningen: GION.

ISBN 90-6690-489-5

Vries, A.M. de (2001)

Evaluatie van de invoering van een programma gericht op zelfstandig leren op een ROC. Groningen: GION.

ISBN 90-6690-488-7

Vries, A.M. de (2001)

De opzet van een talencentrum aan een ROC: een handreiking voor scholen.

Groningen: GION.

ISBN 90-6690-483-6

2002

Collas, J.R.L. & Bouhuijs, P.A.J. (2002)

De betekenis van leertheorieën voor 'good practices' op praktijkscholen.

Maastricht: Universiteit Maastricht, expertise centrum actief leren.

ISBN 90-5398-062-8

Vries, A.M. de (2002)

De methodische werkbespreking binnen een juridische mbo-opleiding: een veelbelovend perspectief. Groningen: GION.

ISBN 90-6690-488-7

3.2.2 Programmalijn 'pedagogische kwaliteit' (voorheen pedagogische doelstellingen)

1999

Roede, E. (1999)

Geweld: wat kan de school? Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-6813-594-5

2000

Klaassen, C., Tolsma, B. & Veugelers, W. (2000)

Hier is de start van je toekomst. Een onderzoek naar de relatie tussen jeugdcultuur en zelfsturing in het onderwijs op ROC Drenthe-College. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Sectie Onderwijs en educatie.

ISBN 90-5750-068-X

Veugelers, W. (2000)

De waarde van een mentor-mentee relatie. Amsterdam: ILO.

ISBN 90-6813-625-9

2002

Veugelers, W. & Zwaans, A. (2002)

Pedagogisch handelen van docenten en waardenontwikkeling van leerlingen. Een verkenning van de praktijk in het protestants-christelijk beroepsonderwijs.

Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de lerarenopleiding.

ISBN 90-6813-673-9

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

1999

Koelink, N. & Louwes, W. (1999)

Job-rotation: 'gedetailleerde spelregels of gewoon beginnen?' Een onderzoek naar de mogelijkheden van job-rotation binnen ROC-instellingen. Tilburg: IVA.

ISBN 90-6835-339-X

Smit, F., & Pelkmans, T. (1999)

Ambities waar willen maken: onderzoek naar missie, zingeving en zelfsturende teams binnen ROC's. Nijmegen: ITS.

ISBN 90-5554-109-5

Thunnissen, M., Vermaas, J. & Wiersma, H. (1999)
Werken aan onderwijs op maat: naar een flexibel ROC. Tilburg: IVA.
ISBN 90-6835-336-5

2001

Venne, L. van de, Felix, C. & Vermeulen, A. (2001)
Zelfsturende teams in ROC's: een studie naar de ontwikkeling van zelfsturende teams binnen ROC-verband. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-6813-666-6

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.