

Onderzoek op verzoek

*10 jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek
voortgezet onderwijs*

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

Met medewerking van:
Anita Zeeman
Lieke Eijsackers

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

Bestelnummer 210043

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

Uitgave:

Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC)

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

Telefoon: 073 - 62 47 354

e-mail: verkoop@kpcgroep.nl

Copyright © VSLPC, 2008

Inhoud

Woord vooraf	5
Inleiding	7
1 Opzet en ontwikkelingen in het Kortlopend Onderwijsonderzoek	9
1.1 Kortlopend Onderwijsonderzoek in een notendop	9
1.2 Programmalijnen	12
1.3 Aanvragen in 10 jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek	17
1.4 Conclusies	23
2 Ervaringen van aanvragers en onderzoekers	25
2.1 Kloof tussen onderzoek en praktijk	25
2.2 Opzet van de interviews	26
2.3 Resultaten ervaringen van aanvragers en onderzoekers	28
2.4 Samenvatting van de resultaten	44
2.5 Nabeschouwing	45
3 Overzicht van onderzoeken	49
3.1 Onderzoeksrapporten 2003 t/m 2007	49
3.2 Onderzoeksrapporten 1998 t/m 2002	96
Bijlage 1 Aanvraagformulier Kortlopend Onderwijsonderzoek	105
Literatuur	107

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

Doel van de brochures

Met de brochures worden drie doelen beoogd:

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

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

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

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

Opzet van deze brochure

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

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

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

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

1 Opzet en ontwikkelingen in het Kortlopend Onderwijsonderzoek

1.1 Kortlopend Onderwijsonderzoek in een notendop

Het Kortlopend Onderwijsonderzoek heeft als doel onderzoeksresultaten te genereren waarmee scholen voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs de kwaliteit van het onderwijs kunnen verbeteren. Jaarlijks stelt het Ministerie van OCW zo'n € 850.000 beschikbaar voor het Kortlopend Onderwijsonderzoek. De coördinatie van het Kortlopend Onderwijsonderzoek ligt in handen van de LPC, waarbij KPC Groep is belast met de dagelijkse uitvoering. De onderzoeken worden uitgevoerd door allianties van gerenommeerde universitaire 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 aanbesteed;
- vanaf maart kunnen de onderzoeken starten.

De looptijden van de onderzoeken zijn maximaal één jaar.

De onderzoeksresultaten zijn bruikbaar

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

De onderzoeksresultaten zijn beschikbaar

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

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

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

Evaluatie kwaliteit van het onderzoek

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

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

1.2 Programmalijnen

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

Vormgeving van leerprocessen

Onderzoek dat scholen ondersteunt bij het inrichten van goed onderwijs.

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

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

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

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

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

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

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

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

ving. Ook worden vragen gesteld over de rol van ICT in het onderwijs. Andere vragen betreffen de wijze waarop reguliere scholen leerlingen met een probleem of handicap kunnen opvangen. Ook zijn vragen aan de orde over de manier waarop leraren de ontwikkeling van de leerlingen kunnen volgen en toetsen als leerlingen verschillende leerroutes volgen. Tot slot worden vragen gesteld over de wijze waarop leerlingen worden begeleid bij het maken van keuzes voor vervolgopleiding en beroep.

Pedagogische kwaliteit

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

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

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

Een veilig schoolklimaat is essentieel voor een goede school. Mede door de huidige maatschappelijke ontwikkelingen zijn er soms echter spanningen tussen leerlingen

onderling of met leraren. Ook vervullen scholen steeds vaker een belangrijke rol in de buurt, bijvoorbeeld als het gaat om afstemming, veiligheid of ontmoetingsplaats. Om de pedagogische opdracht goed te kunnen vervullen is het van belang dat een school de doelen die zij nastreeft expliciteert en uitwerkt in een pedagogisch profiel. Dit profiel hangt nauw samen met de identiteit van de school.

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

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

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

Professionele organisatie

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

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

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

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

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

De meest voorkomende redenen voor afwijzing zijn:

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

Daarnaast speelt het beperkte budget steeds een belangrijke rol.

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

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

Tabel 1: Aantal ingediende en gehonoreerde aanvragen

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

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

Nadere analyse van de aanvragen

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

- scholen (bestuur, management, afdeling of school);
- andere betrokkenen in het onderwijs, zoals verenigingen, koepelorganisaties, besturenorganisaties, landelijke werkverbanden, onderwijsbegeleidingsdiensten en sectorraden.

Uit tabel 2 blijkt dat de laatste jaren ruim de helft van de aanvragen rechtstreeks afkomstig zijn van scholen. In 2004 is het percentage aanvragen vanuit scholen 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. De opzet en organisatie is er op gericht de kans op daadwerkelijk relevante resultaten voor de onderwijspraktijk te vergroten. Dit heeft geleid tot een tamelijk stabiel aantal aanvragen van rond de 50 per jaar, waarbij steeds circa tweederde van de aanvragen moet worden afgewezen. Uit het voortgezet onderwijs komen de meeste aanvragen. De programmalijn 'vormgeving van leerprocessen' blijkt het meest populair, bij de 'pedagogische kwaliteit' worden de minste aanvragen ingediend.

2 Ervaringen van aanvragers en onderzoekers

2.1 Kloof tussen onderzoek en praktijk

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

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

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

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

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

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

De 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. De ge-

sprekken vonden persoonlijk dan wel telefonisch plaats en werden uitgevoerd door adviseurs van KPC Groep en 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 R.W.J.A. Eekhof, directeur onderwijs en de heer W.J.M. Stevens, adjunct-vestigingsdirecteur bovenbouw, Fioretti College, Veghel;
Linden, R. van der et al. (2006). *Leer-/werkgemeenschappen in het vmbo*. Tilburg: IVA.
- De heer J. Oort, (voormalig) plaatsvervangend rector en de heer J.M. Sierhuis, docent wiskunde en mentor van de brugklas, Dalton, Den Haag;
Sol, Y.B. & Stokking, K.M. (2007). *Tutores in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Onderwijskunde.
- De heer drs. F.A. Teeuw, coördinator exacte vakken onderbouw en bovenbouw, Koningin Wilhelmina College, Culemborg;
Valk, A.E. & Soest, M.F.N. van (2004). *Onderzoek leren doen in de bètavakken. Elementen van een leerlijn in de onderbouw van twee scholen*. Utrecht: ICO-ISOR Onderwijs Research / Centrum voor Bèta Didactiek.
- De heer drs. M. Hietbrink, secretaris Contactcentrum Bevordering Openbaar Onderwijs, Utrecht; Smit, F., Vrieze, G. & Kuijk, J. van (2005). *Leerlingenparticipatie in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar ervaringen met nieuwe vormen van leren*. Nijmegen: ITS.
- De heer W.G.A. van der Geest, lid (tot 26-6-2008) College van Bestuur, Stichting Carmelcollege Hengelo;
Nieuwland, L., Vermeulen, M. & Neut, I. van der (2006). *Effecten teamvorming en teamteaching Slash 21*. Tilburg: IVA.
- De heer H.J.M. van den Brand MA, secretaris Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs, St. Oedenrode;
Harskamp, E. & Slof, B. (2006). *Invoering van individuele ontwikkelingsplannen in het praktijkonderwijs*. Groningen: GION.

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

Per programmaliijn 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.

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 hebben aangepakt 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

“We zaten als school met een probleem. We hadden een systeem van leerlingmentoren en we wilden dat uitbreiden. We zijn een Daltonschool, dat betekent toch dat we zoeken naar mogelijkheden om de betrokkenheid van leerlingen bij de school te vergroten en

zeker de betrokkenheid onderling. Dus we hadden al eens termen geroepen als tutorleren of iets in die richting, dat zou misschien aardig zijn om op te zetten. Die discussie was net weer een beetje opgelaaid, toen mijn oog viel op de mogelijkheid van het Kortlopend Onderwijsonderzoek. Dus ik dacht: hé, dat is misschien een mooie combinatie. Wij hebben de aanvraag gedaan voor het helpen ontwikkelen van het tutorleren binnen de school.” (J. Oort, Dalton, Den Haag)

Soms wilden de aanvragers weten of zij een goede weg waren ingeslagen met hun innovatie.

Aanvrager

“Bij Slash 21 speelde in die tijd heel erg de vraag naar de legitimatie. We waren toen een jaar bezig met Slash 21 en dat was op dat moment heel erg succesvol: genoeg leerlingen, genoeg mensen die daar wilden werken. Maar wij wilden ook de vragen naar de kwaliteit, hoewel die op dat moment eigenlijk niet zo werden gesteld, kunnen beantwoorden. Dus was er bij ons heel sterk de behoefte om van meet af aan dat project onderzoeksmatig te laten begeleiden. Zodat we voor de legitimatie voortdurend gegevens hadden om aan te tonen dat we verantwoord bezig waren. Het ging uiteindelijk om leerlingen, leerlingen mochten experimenteren, dat was de behoefte. Het was legitimerend onderzoek.” (Wim van der Geest, Stichting Carmelcollege, Hengelo)

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

Aanvrager

“Wij hadden hier een begeleider van de Fontys lerarenopleiding Tilburg. Die begeleider vertelde toen een keer dat er een mogelijkheid bestond voor het indienen van een voorstel voor Kortlopend Onderwijsonderzoek. De aanleiding voor de schoolleiding was dat we bezig waren met het introduceren van een nieuw vak: technologie. We wilden niet alleen een nieuw opleidingspakket voor leerlingen met een nieuwe didactiek, maar we wilden ook graag het denken van leraren veranderen. We wilden met leraren een leer-

en werkgemeenschap vormen. Dat was al een lopend project bij ons, waarbij een aantal collega's het onderwijs herontwerpt en inricht. Eigenlijk met niets beginnen en op die manier het onderwijs opnieuw en anders organiseren. De docentenwerkplaats was voor ons een heel gewoon begrip maar in den lande was dat zeker niet het geval." (R. Eekhof, Fioretti College, Veghel)

Ook kan het zijn dat een koepelorganisatie als aanvrager een intermediaire rol vervult en scholen ondersteunt bij het formuleren en indienen van een onderzoeksaanvraag.

Aanvrager

"Als CBOO zijn we goed op de hoogte van onderwerpen die landelijk, maar ook op onze scholen spelen. In gesprek met de scholen wijzen we ze op de mogelijkheid van Kortlopend Onderwijs-onderzoek. Wij geven dan ook aan dat we als CBOO kunnen adviseren bij het doen van een aanvraag. Is er interesse, dan formuleren we in een gesprek samen de aanvraag. Eerst stuurden wij dan de aanvraag in, maar nu gaan we er meer naartoe dat de scholen onder hun eigen naam de aanvraag indienen, dan is de betrokkenheid ook direct groter." (M. Hietbrink, CBOO, Utrecht)

Voorbeelden van aanvragen

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

- Hoe is de stand van zaken in het gebruik van het individueel ontwikkelingsplan op scholen voor praktijkonderwijs? Er zijn al veel scholen die zeggen dat ze met leerlingen werken met het IOP, maar wat zijn hun ideeën over wat het is, hoe wordt er mee gewerkt?
- Hoe kun je het beste onderzoek leren doen in de bètavakken? Hoe kunnen leerlingen in de onderbouw tijdens vakoverstijgende projecten een onderzoekende houding ontwikkelen?
- Hoe functioneert op scholen voor voortgezet onderwijs het leerlingstatuut en de daarin opgenomen schoolregels? Hoe effectief is een streng handhavings- en sanctioneringsbeleid?
- Hoe wordt op scholen omgegaan met moeilijk bespreekbare onderwerpen, met name homoseksualiteit, de jodenvervolging in de Tweede Wereldoorlog en antisemitisme? Is het verstandig om voor homodiscriminatie en antisemitisme apart beleid te voeren in de vorm van specifieke maatregelen?

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, in dit geval Harry van den Brand van het Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs, 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. In dit geval was het vrij duidelijk wat de aanvrager wilde, dus tijdens het eerste gesprek hebben we zijn aanvraag met name ingeperkt.” (E. Harskamp, GION, Groningen)

Aanvrager

“Ik heb daar met hem een beetje over gespard en dat was het eigenlijk. De onderzoeksopzet is toen ook besproken. Dat is heel prettig gegaan. Ja, dat is allemaal via e-mail en de telefoon gegaan.”
(H. van den Brand, Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs, St. Oedenrode)

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 van de aanvrager 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 Onderwijs-onderzoek 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

"Door met elkaar te praten is de onderzoeksvraag tot stand gekomen. Ja, dat proces is toch wel heel serieus genomen door de onderzoekers. Wij hebben aangegeven wat we wilden. En dan komt het tot twee, drie gesprekken. Uiteindelijk komt naar voren hoe de onderzoeksvraag het beste kan worden geformuleerd." (J. Oort, Dalton, Den Haag)

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)

Onderzoeker

“Het was niet zo dat we vanwege dit specifieke onderzoek naar literatuur gingen kijken, maar omdat we er al mee bezig waren, hadden we een zeker overzicht over de literatuur. Er was veel gedaan aan dit onderwerp (leerlijnonderzoek voor leerlingen onderbouw vo: red.), ook op andere plekken. Ja, als je de literatuurlijst bekijkt dan zie je ook dat we hebben aangesloten bij die dingen die er al waren op diverse plaatsen. Bijvoorbeeld door SLO of Karel Stokking die bezig was met beoordelen van onderzoeksvaardigheden. Die onderzoeken waren meestal wat meer op de bovenbouw gericht, dus het was voor ons echt de uitbreiding om naar de onderbouw terug te gaan.” (T. van der Valk, ICO-ISOR, Utrecht)

Aanvrager

“De onderzoeker neemt contact op omdat hij of zij een onderzoeksopzet heeft gemaakt. Op basis daarvan vindt meestal een gesprek plaats. Ik heb zelf een beetje de neiging om te zeggen: geef maar de hoofdlijn en begin maar en stuur me eens wat, als je al een deel hebt gedaan. Dan kan ik zien hoe het verloopt, heeft het ook een wetenschappelijke invulling. (..) Ik heb dan ook een indruk of datgene wat plaatsvindt in de richting gaat van wat de aanvrager zou willen. Ik vind wel dat de wetenschapper goed duidelijk moet maken dat het echt bedoeld is voor een praktische uitwerking.” (M. Hietbrink, CBOO, Utrecht)

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

“In een kleine setting is de onderzoeksopzet besproken. Zij hebben verteld op welke wijze zij het onderzoek wilden gaan inrichten, zodat dat het ook bekend kon worden gemaakt bij de collega’s. Inderdaad is dit in een kleine setting besproken, we hebben daar voor de rest niet meer aan geschaafd, dat was eigenlijk direct goed en maakte voor ons het een en ander ook weer heel duidelijk.”
(R. Eekhof, Fioretti College Veghel)

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:

- evaluatieonderzoek naar de invoering van het onderwijsconcept van Slash 21 en het onderzoeken van de overdraagbaarheid van dit onderwijsconcept naar andere scholen;
- literatuuronderzoek naar de mogelijkheden van tutorleren (vormen, voorwaarden, effecten). Vervolgens zijn deze resultaten vertaald naar een op de school gerichte training van tutores, die ook is verzorgd. Tenslotte effectonderzoek naar de invoering van tutorleren aan de hand van ondermeer studieresultaten en affectieve opbrengsten (zoals toename in zelfvertrouwen en afname van toetsangst);

- onderzoek naar de mogelijkheden en knelpunten van het gebruik van lesmateriaal dat speciaal is ontworpen voor beroepsvoorbereiding in het praktijkonderwijs;
- implementatieonderzoek naar een leerlijn ‘onderzoek doen’ op twee scholen binnen de vakken biologie, wiskunde, natuur/scheikunde en techniek;
- casestudie naar de mogelijkheden van docenten om waardenvormende dialogen in het onderwijs te bevorderen, door docenten en leerlingen te interviewen en door eveneens docenten te observeren.

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 ed. 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

“Ja zeker is dat goed verlopen. De docenten hebben zich gehouden aan de afspraak om opdrachten te maken die pasten in die lijn van waar we mee bezig waren. Wij wilden graag dat die opdrachten niet specifiek voor één persoon of voor één sectie zouden zijn, maar dat de secties onderling zouden samenwerken. En daarvoor hebben we overlegd, uiteraard met de personen die betrokken waren, die wilden de onderzoeken dus ook gezamenlijk doen in de klas. Dat stelde eisen aan het rooster. De schooldirectie werkte ook mee door aan die roosterwijziging tegemoet te komen.” (T. van der Valk, ICO-ISOR, Utrecht)

Onderzoeker

“In dit voorbeeld hebben wij een stuk of 50 scholen voor praktijkonderwijs moeten benaderen. Dat is aardig grootschalig. Dat moet je dan handig aanpakken door eerst telefonisch deelnemers te interviewen. En als je er naar toe gaat, dat je in ieder geval van tevoren weet welke mensen je moet hebben. Wij hadden een lijst van de aanvrager met mensen die zouden kunnen deelnemen aan het onderzoek. Dat helpt allemaal heel erg. Dat je direct weet wie je in de organisatie moet hebben. Als je goed contact met je aanvrager hebt en goed van tevoren de organisatie in kaart weet te brengen: ja, dat is wel een sleutel voor succes als het betreffende onderzoek wat grootschaliger is.” (E. Harskamp, GION, Groningen)

Aanvrager

“Ik had hier een coördinerende functie tijdens het onderzoek. Collega's uitzoeken, welke collega's willen meedoen en de roosters en de agenda's regelen. Maar ook afspraken met de universiteit regelen. Inhoudelijk heb ik dus vooral gekeken naar het programma: welke onderdelen in dit programma zijn geschikt voor dit onderzoek, welke vakken kunnen goed zijn? Het was dus vooral een coördinerende taak. Contacten leggen.” (F. Teeuw, Koningin Wilhelmina College, Culemborg)

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 ach-

tereenvolgende stappen als ook over (tussentijdse) bevindingen. Voor aanvragers is dit een belangrijke succesfactor.

Aanvrager

“Dat ging per e-mail en telefoon. Christa Teurlings (onderzoeker IVA, red.) is een heel open iemand en Ramona van der Linden (onderzoeker IVA, red.), kon je zo even bellen en die belden ook zelf makkelijk op, dus dat was heel prettig.” (R. Eekhof, Fioretti College, Veghel)

Aanvrager

“Het onderzoek lag op twee niveaus. En binnen de twee delen van het onderzoek waren verschillende betrokkenen. Bij de eerste onderzoeksvraag (het maken van een procesverslag) zijn wij als bestuur betrokken geweest en de tweede onderzoeksvraag (hoe zit het nou met de leerprestaties in twee vakken) is rechtstreeks door de onderzoekers uit Groningen geregeld met leraren die aan die groepen les gaven. Daarvoor was er onderzoek bij leerlingen en daar is vooral aan meegewerkt door leraren. Gegevens opleveren en testen afnemen. Daar heb ik geen betrokkenheid bij gehad.” (W. van der Geest, Stichting Carmelcollege, Hengelo)

Aanvrager

“We zijn echt goed begeleid. Dat heeft heel veel geholpen. Absoluut. De onderzoekster is regelmatig geweest. En via de e-mail was er ook regelmatig contact. Voordat ze kwam had je toch al drie, vier keer per e-mail contact. Opsturen, reageren. Ja, dat ging heel goed. (..) Ze heeft interviews met leerlingen gedaan: tutoren en tuteurs. En ze heeft testen afgenomen, om een beginsituatie mee te nemen voor een vervolgmeting. Een beetje te veel testen eigenlijk, maar goed. (..) Tot aan de Cito-testen vooraf en de Cito-testen achteraf. Om te kijken of die inderdaad van invloed konden zijn.” (J. Oort, Dalton, Den Haag)

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 (Didactief) 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 aangepast aan het publiek van het Kortlopend Onderwijsonderzoek, dus geen wetenschappelijke rapportages, ook 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 sanctioneringsbeleid gedaan. In zo’n overleg hebben we ook aandacht besteed aan de interpretatie van bevindingen, want hiermee kom je dichterbij 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

We hebben op beide scholen, want er waren twee scholen bij betrokken, op een gegeven moment het boekje aangeboden aan de betrokken mensen en de schoolleiding de onderzoeksresultaten gepresenteerd. Er was een redelijke opkomst, de betrokkenen waren ook echt geïnteresseerd. (..) Ze waren er eigenlijk wel trots op dat dit zo’n mooi boekje was geworden, waarvan ze het idee hadden dat andere scholen daar ook wat aan hebben. En het is daarna ook besproken in het tijdschrift voor leraren in de Bètawetenschappen en daar werd er zeer lovend over gesproken.” (T. van der Valk, ICO/ISOR, Utrecht)

Aanvrager

“Ik herinner me goed dat we over de eerste versie hebben gesproken; daarop hebben we een terugkoppeling gegeven. Daarna volgde de presentatie van de eindrapportage. Hierin konden we lezen dat het met de leervorderingen goed zat. En dat was op dat vroege moment een belangrijke constatering. (..) Dus daar zat een beetje de veronderstelling achter dat deze onderwijsinnovatie schijnbaar geen negatieve invloeden heeft op leerprocessen die in de basisvorming zijn geleerd. Dat wilden wij horen.” (Wim van der Geest, Stichting Carmelcollege, Hengelo)

Aanvrager

“De conceptrapportage was goed. Precies wat het is: kortlopend onderzoek. Je weet dat het een klein inkijkje is van hoe het in de school gaat. En meer moet je er ook niet van verwachten, het is geen groot onderzoek geweest. Het eindrapport is ook heel bruikbaar. Het was passend binnen wat er gebeurt op de scholen die werken met een IOP. Het is goed voor de begeleiders van scholen, maar ook voor scholen zelf. Directies die hiermee willen gaan werken zouden dit document eerst moeten lezen, want dan heb je al een behoorlijke voorsprong.” (H. van den Brand, Landelijke Vereniging Praktijkonderwijs, St. Oedenrode)

Aanvrager

“Ik herinner me niet precies welke aanvullingen we hadden op het conceptrapport maar ik weet zeker dat we erop aangevuld en verbeterd hebben. (..) Zowel aan de docentwerkplaats als in de bijeenkomst met de vertegenwoordigers van de drie scholen is toen het eindrapport gepresenteerd. Dat is in samenspraak gegaan. Dat heeft hier plaatsgevonden en de school uit Gemert en de school uit Dongen waren hier ook. Toen bleek eigenlijk dat dat drie verschillende trajecten waren, dus wij hebben eigenlijk van elkaar van tevoren weinig of niets geweten en ook achteraf weinig of niets met elkaar uitgewisseld dan op dat moment zelf.” (R. Eekhof, Fioretti College, Veghel)

Aanvrager

“We hebben een bijeenkomst gehad met een aantal mensen van school en we hadden alle tutoeren uitgenodigd. (..) We hadden voor de tutoeren allemaal een certificaat gemaakt en de onderzoekster heeft een stapel boekjes uitgedeeld die we samen hebben bekeken. We hebben een leuke discussie gehad over het nut en de noodzaak van het tutorleren. (..) Ik heb het bestuur een setje boekjes gegeven. Ook aan de deelnemers hebben we er eentje gegeven. En alle tutoeren hebben ook een boekje gehad. Aan een school, die er belangstellend naar was, heb ik er ook één gegeven.” (J. Oort, Dalton, Den Haag)

Aanvrager

“We hebben allemaal het eindrapport gekregen. (..) We hebben op het laatst een soort slotsessie gehad. Het boekje was toen nog niet klaar, maar er werd al wel verteld hoe de gang van zaken verder was. De presentatie van het eindrapport ging met een heel ceremonieel, met een flesje wijn en zo.” (F. Teeuw, Koningin Wilhelmina College, Culemborg)

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 aanvragers zijn echt wel tevreden met de uitkomst en 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

“Het heeft zeker wat opgeleverd, namelijk dat we zijn doorgegaan met tutorleren. We hebben een aantal punten die moesten worden verbeterd. Zo kon onder andere de communicatie tussen de tutoren en tutees, en tussen tutoren en de vakdocenten worden verbeterd. (..) Het onderzoek heeft ons aangespoord om dit punt aan te pakken. Daar komt bij dat je natuurlijk de know-how van buiten krijgt en ondersteuning op een aantal vlakken. Dat heeft ons heel duidelijk over de streep geholpen.” (J. Oort, Dalton, Den Haag)

Aanvrager

“Het heeft met name de waarde van de vorm onderstreept (van de docentenwerkplaats, red.). Een van onze mensen in de schoolleiding deed ondertussen een MBA-opleiding. En die heeft zijn onderzoek ook weer gekoppeld aan leer- en werkgemeenschappen. We hebben dat vervolgens later in de school breed neergezet, omdat degene die hier in de school de kartrekker was van die bewuste docentenwerkplaats dat zo goed deed dat hij anderen kon helpen om dat ook te leren. Hij is ook anderen daarin gaan coachen en zo heeft hij vervolgens zijn plaats weer vrijgemaakt voor een

ander die dat weer is gaan doen en die andere is weer doorgestoten naar een andere school, dus het is wel een ‘zegt het voort verhaal’ geworden.” (R. Eekhof, Fioretti College, Veghel)

Aanvrager

“Ik gebruik het eindrapport als er nieuwe docenten komen bij ons op school. Die krijgen van mij dat boekje om daarin te lezen wat wij in het verleden hebben gedaan. Ze kunnen dan in samenspraak met de teamleider daar op voortbouwen. Het is de kunst om de lijn die hier is ontwikkeld vast te houden. En dan is zo’n boekje handig omdat daar alles compact in staat wat er precies is gebeurd. Beter dan een stapel stencils of een verslag of notulen en zo. Dat leest van geen kant, maar dit is een mooi boek.” (F. Teeuw, Koningin Wilhelmina College, Culemborg)

Aanvrager

“Dat we hier een momentopname hadden die een positief beeld liet zien, hebben we gebruikt, ook richting de Inspectie van het Onderwijs bijvoorbeeld. Op dat moment was het dus een waardevol rapport. Eigenlijk kregen we een soort krediet. (...) Ook naar ouders toe, want we zaten nog in de groeifase van het project. Het project had weliswaar veel krediet bij iedereen, maar het was fijn te kunnen zeggen dat ook deze wetenschappelijke instituten bevestigen dat we op koers zitten. Ook wat betreft die leerresultaten, want dat was natuurlijk het punt (...) We hebben er eigenlijk veel mee te koop gelopen, want er was geen enkele aanleiding om ze weg te stoppen. Ik heb me overigens wel gerealiseerd dat dat lastig had kunnen worden als deze resultaten anders waren geweest. (...) Twee jaar daarna hebben we opnieuw een aanvraag ingediend. In feite was dat een logische voortzetting van de wens om het hele project onderzoeksmatig te laten begeleiden.” (Wim van der Geest, Stichting Carmelcollege, Hengelo)

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)

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)

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

“Ik heb workshops gegeven op een conferentie voor het exacte vak scheikunde. Daarbij heb ik gebruikgemaakt van de resultaten van

dit onderzoek. Ik heb het ook landelijk gepresenteerd in workshops voor docenten exacte vakken. Ook bij het APS een keer, tijdens een conferentie. Ik heb in drie presentaties in de afgelopen zes jaar naar het onderzoek verwezen of het heeft een belangrijk deel van het verhaal uitgemaakt. Er is ook wel een aantal scholen geweest die dat boekje hebben aangevraagd.” (F. Teeuw, Koningin Wilhelmina College, Culemborg)

Onderzoeker

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

Onderzoeker

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

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 cruci-

aal. 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 Nabeschuwing

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 on-

derzoek. 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.

Kemme, S., Wijers, M. & Jonker, V. (2003)

Authentieke contexten in wiskundemethoden in het vmbo. Utrecht: ICO-ISOR en Freudenthal Instituut Universiteit Utrecht.

ISBN 90-6709-061-1

Aanvrager

Nederlandse vereniging van Wiskundeleraren

Centrale vraag

Zijn de bestaande wiskundemethoden die worden gebruikt in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo bruikbaar in verband met authentiek leren en wat is daarvoor eventueel nog extra nodig?

Belangrijkste conclusies

De bestaande wiskundemethoden bevatten enkele authentieke leertaken, maar over het algemeen bevatten de opdrachten weinig kenmerken die passen bij authentiek leren. Wel bevatten de boeken diverse aangrijpingspunten om, dicht bij de methode, meer authentieke leertaken te ontwikkelen. In deze publicatie worden aanbevelingen gedaan en enkele mogelijkheden daartoe beschreven.

Gebruik/doelgroep

Leraren wiskunde vmbo, auteurs van leerboeken.

Leenders, F. (2003)

Invoering van algemene vaardigheden: mogelijkheden van een vakoverstijgende aanpak. Utrecht: ICO-ISOR/Onderwijsresearch Universiteit Utrecht.

ISBN 90-6709-062-X

Aanvrager

Fontys Aansluitingscentrum

Centrale vraag

Het onderzoek richtte zich op de implementatie van vakoverstijgend vaardighedenonderwijs in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

Belangrijkste conclusies

De brochure bevat onder meer een beschrijving van vijf scholen waar op verschillende wijze vaardighedenonderwijs is ingevoerd en vormgegeven alsmede aandachtspunten voor de aanpak van invoering van vakoverstijgend vaardighedenonderwijs.

Gebruik/doelgroep

Scholen voor voortgezet onderwijs.

Vries, A.M. de (2003)

Ervaringen met een elektronische leeromgeving in havo en vwo. Groningen: GION.

ISBN 90-6690-741-X

Aanvrager

Meridiaan College, vestiging Het Nieuwe Eemland en Pleincollege Bisschop Bekkers

Centrale vraag

Wijze van implementatie van de elektronische leeromgeving Het Heelal (interactief platform en bevat opdrachten), realisatie van geformuleerde doelen, knelpunten en adviezen.

Belangrijkste conclusies

Behalve dat betrokkenen (ict-managers, leraren en leerlingen) hebben geleerd te werken met een elektronische leeromgeving, hebben ze ook ervaring opgedaan met wat wel en wat niet werkt en hebben ze nu over een aantal zaken ideeën hoe het beter zou kunnen.

De belangrijkste knelpunten zijn: onvolkomenheden in de leeromgeving (inmiddels verbeterd), nog onvoldoende interessante opdrachten, vertrek van 'ingewerkte' leraren en vervolgens het onvoldoende aanwezig zijn van 'ict-deskundige leraren'.

Gebruik/doelgroep

Ontwikkelaars, externe begeleiders en ict-managers van scholen. De vragenlijst is met enige aanpassingen ook bruikbaar voor de evaluatie van andere ict-projecten.

2004

Edelenbos, P. (red.) (2004)

Slash 21 in de praktijk. Groningen/Maastricht: GION/ECAL.

ISBN 90-6690-881-5

Aanvrager

Stichting Carmelcollege

Centrale vraag

In hoeverre is het onderwijsconcept van Slash 21 geslaagd ingevoerd en overdraagbaar naar andere scholen?

Belangrijkste conclusies

De grondopzet van het experiment is goed, maar er zijn bepaalde aspecten die nog te weinig tot hun recht komen. De onderzoekers beschouwen deze achterstand ten opzichte van de idealen niet als een falen, maar als een onderdeel van een normaal implementatieproces waarin niet alles volgens plan kan verlopen.

De vorderingen van de leerlingen geven aan dat de leerprocessen voor drie belangrijke vakken normaal op gang zijn gebleven. Deze onderwijsinnovatie heeft blijkbaar geen negatieve invloeden op leerprocessen die in de basisvorming gewenst zijn. Voor Engels is zelfs een lichte mate van optimisme gerechtvaardigd.

Wanneer de organisatie en inhoud van de vernieuwing verder uitgekristalliseerd zijn, kunnen de leervorderingen zich verder ontwikkelen. Slash21 heeft tijd en ondersteuning nodig om een model vorm te geven dat ook elders kan worden toegepast.

Gebruik/doelgroep

Schoolbesturen, coördinatoren, begeleiders en leraren voortgezet onderwijs.

Kemme, S. & Wijers, M. (2004)

Steunlessen Wiskunde en NaSk binnen de praktijklessen. Utrecht: Freudenthal Instituut en ICO-ISOR.

ISBN 90-6709-069-7

Aanvrager

Visser 't Hooft Lyceum, Leiden Zuid-West

Centrale vragen

- 1) Voor welke begrippen uit de wiskunde en natuur-scheikunde (NaSk) is het zinvol om ondersteuning te geven binnen de praktijklessen in het vmbo?
- 2) Op welke wijze kan deze ondersteuning worden gerealiseerd en wat zijn de effecten ervan?

Belangrijkste conclusies

Er is behoefte aan ondersteuning op het gebied van begrippen uit de avo-vakken in de praktijklessen. Er zijn voldoende raakvlakken om die ondersteuning vorm te geven. Verschillende vormen zijn uitprobeerde: van een 'helpende' avo-leraar in het praktijklokaal die leerlingen individueel ondersteunt tot kleine klassikale lesjes aan de hand van werkbladen.

In het algemeen zijn de ervaringen van de betrokken leraren en leerlingen met de steunlessen positief. Er zijn aanwijzingen dat de steunlessen ook tot een effectieve verbetering hebben geleid van het functioneren van avo-begrippen binnen het be-

roepsgerichte programma. Welke vorm het meest effectief is, is niet eenduidig gebleken omdat het onderzoek te kleinschalig is. Daarnaast zijn er veel factoren die de effectiviteit beïnvloeden: hoeveel leerlingen hebben problemen met het betreffende begrip? Hoe flexibel kan de avo-docent inspelen op vragen van leerlingen? Hoe is de kwaliteit van werkbladen? Belangrijk voor de effectiviteit is ook dat steunlessen worden opgenomen in de structuur van de schoolorganisatie.

Gebruik/doelgroep

Leraren vmbo en ontwikkelaars van lesmateriaal.

Stokking, K.M. et al. (2004)

Spelen met je toekomst. Ervaringen van leerlingen met het programma The Real Game. Utrecht: ICO-ISOR.

ISBN 90-6709-066-2

Aanvrager

SG Echnaton namens een groep vo-scholen, in samenwerking met APS.

Centrale vraag

Wat zijn de effecten van het werken met het programma (simulatiespel) The Real Game bij de leerlingen? (The Real Game is een (rollen)spel waarin leerlingen keuzen expliciteren ten aanzien van hun toekomstige bestaan (wonen, werken, vrije tijd)).

Belangrijkste conclusies

De leerlingen vinden het leuk om te doen, met name door de mogelijkheid om samen te werken, ervaringen en meningen uit te wisselen en te discussiëren. Veel leerlingen vonden het echter geen spel (daarvoor was het te saai) maar anderzijds toch slechts een spelletje (dus niet echt serieus). Voor veel leerlingen ging het niet echt over henzelf, over hun eigen keuzes en toekomst. De leerlingen hebben vooral geleerd dat geld belangrijk is en dat beroepen leiden tot bepaalde inkomsten die vervolgens bepalen wat je kunt kopen.

De meerwaarde van The Real Game boven gangbare LOB-materialen is dat het gaat over werk en beroepen en het latere leven en niet over schoolse keuzes, vakken en richtingen. Het effect van het programma is op de in het onderzoek betrokken scholen echter beperkt gebleven, doordat het programma slechts gedeeltelijk is uitgevoerd. Van een volledige uitvoering van het programma mag meer effect worden verwacht. Het is dus belangrijk er voldoende tijd voor uit te trekken, en ook om het in te bedden in het geheel van het LOB-programma op de school.

Gebruik/doelgroep

Voortgezet onderwijs.

Valk, A.E. & Soest, M.F.N. van (2004)

Onderzoek leren doen in de bètavakken. Elementen van een leerlijn in de onderbouw van twee scholen. Utrecht: ICO-ISOR Onderwijs Research / Centrum voor Bèta Didactiek.

ISBN 90-6709-068-9

Aanvrager

K.S.G. de Breul, Zeist; C.S.G. Koningin Wilhelmina College, Culemborg.

Centrale vraag

In hoeverre wensen en ervaren leerlingen een samenhangende leerlijn 'onderzoek doen' in de bètavakken?

Belangrijkste conclusies

Op beide onderzochte scholen is binnen de vakken biologie, wiskunde, natuur/scheikunde en techniek een leerlijn 'onderzoek doen' gerealiseerd. De secties werken aan een samenhang tussen die vak-leerlijnen. Dat gebeurt onder andere door een gemeenschappelijk voorschrift voor de opbouw van een verslag en door het ontwikkelen van een 'onderzoekende houding' bij leerlingen. De mate waarin de leerlingen de gezamenlijke leerlijn herkennen en versterkt willen zien, verschilt per school en lijkt afhankelijk van de mate waarin de leraren op een voor leerlingen zichtbare manier met elkaar samenwerken, bijvoorbeeld door in de klas een vak-overstijgend onderzoek te realiseren. Er zijn aanwijzingen dat een leerlijn die het ontwikkelen van een onderzoekende houding (willen weten, kritische houding, willen delen) bij leerlingen benadrukt, succesvoller is dan een leerlijn die het accent legt op het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden.

Gebruik/doelgroep

Geeft secties bètavakken ideeën over het opzetten van een leerlijn 'onderzoek doen' in de onderbouw vo.

2005

Blik, H. & Harskamp, E. (2005)

Kwaliteit van lesmateriaal voor het praktijkonderwijs. Groningen: GION.

ISBN 90-6690-522-0

Aanvrager

Vereniging Landelijke Werkverband Praktijkonderwijs

Centrale vraag

Welke mogelijkheden en knelpunten zijn er bij het gebruik van lesmateriaal dat speciaal is ontworpen voor beroepsvoorbereiding in het praktijkonderwijs?

Belangrijkste conclusies

Het lesmateriaal biedt veel leraren een leidraad voor de inhoud van de beroepsvoorbereiding. Het materiaal wordt door veel leraren adaptief gebruikt, met eigen toevoegingen. Meer adaptief gebruik hangt samen met een grotere uitstroom van leerlingen naar een beroep of verdere scholing. Er is revisie van het materiaal nodig wat betreft de didactiek en de praktische uitwerking.

Gebruik/doelgroep

Leidinggevend en leraren praktijkonderwijs.

Boon, P. & Drijvers, P. (2005)

Algebra en applets, leren en onderwijzen. Utrecht: Universiteit Utrecht: Freudenthal Instituut en ICO-ISOR.

ISBN 90-6709-000-X

Aanvrager

Sint Gregorius College Utrecht.

Centrale vragen

- 1) Hoe biedt het werken met applets de leerling mogelijkheden denkmodellen te ontwikkelen en vaardigheden op een gevarieerde en motiverende manier te oefenen?
- 2) Welke didactische mogelijkheden biedt het gebruik van applets in het wiskundeonderwijs en op welke manier kan de leraar deze uitbuiten?

Belangrijkste conclusies

Het gebruik van applets in de wiskundeles biedt mogelijkheden voor het aanbrenge van denkmodellen en het oefenen van vaardigheden. Sterke punten van het werken met applets zijn de onmiddellijke feedback en de motiverende werking. Zowel bij het aanbrenge van denkmodellen als bij het oefenen is het van groot belang dat het denken van de leerling en de traditionele aanpak aansluiten bij de representaties en strategieën die het applet mogelijk maakt. Het onderscheid tussen modelapplets en oefenapplets is niet altijd duidelijk te maken.

Applets die de nadruk leggen op het ontwikkelen van denkmodellen belichamen in het algemeen ook een didactische benadering van een onderwerp en in sommige gevallen een visie op wiskundedidactiek.

Het gebruik van applets biedt mogelijkheden voor andere klassikale werkvormen. Een belangrijke factor bij klassikale momenten is het hanteren van verschillende media. Het geïntegreerd gebruik van media stelt hoge eisen aan de vaardigheden van de leraar. Het gebruik van applets leidt tot veranderende interactie met leerlingen als die in tweetallen aan het werk zijn en kan aanleiding vormen tot inhoudelijke leergesprekken tussen leerling en leraar.

Het begeleiden van leerlingen die met een applet werken vraagt allereerst om het vaststellen van het probleem. Vervolgens is het van belang verband te leggen tussen het werk met het applet, met een eigen stijl van representatie en de al aanwezige kennis van de leerling.

Gebruik/doelgroep

De doelgroep bestaat uit wiskundedocenten van het vo met belangstelling voor het gebruik van ICT in de les.

Harskamp, E., Suhre, C. & Zomerman, E. (2005)

Op weg naar krachtige didactische modellen voor internationale uitwisselingen.

Groningen: GION.

ISBN 90-6690-542-5

Aanvrager

Marnix College Ede

Centrale vraag

Welke didactische modellen voor het leren spreken van Engels zijn praktisch bruikbaar als voorbereiding op internationale uitwisselingen en welke effecten zijn te verwachten van het toepassen van die modellen?

Belangrijkste conclusies

De Engelse lessen op school laten leerlingen onvoldoende actief spreken en leerlingen passen het Engels te weinig toe als ze in het buitenland zijn. In een exploratief onderzoek zijn evenwel effecten aangetoond van taalvoorbereiding gecombineerd met uitwisselingen. Het helpt als vmbo-leerlingen van tevoren worden getraind in Engels spreken en luisteren, zodat ze de taal actiever kunnen gebruiken als ze in het buitenland zijn. Ook bij vwo-leerlingen kan een effect worden waargenomen. Uitwisselingen moeten door scholen niet primair worden opgevat als plezierreisjes, maar als praktijkleren en als zodanig worden beloond. Daarnaast is training van leraren en klassenconsultatie nodig om op scholen een goede talige voorbereiding van de grond te krijgen. Leraren ervaren nu te veel knelpunten bij het geven van spreekonderwijs en laten dit achterwege.

Gebruik/doelgroep

Schooldirecties, coördinatoren internationale uitwisselingen en leraren Engels.

Reeuwijk, M. van (red.) (2005)

De grafische rekenmachine in het vmbo. Utrecht: Freudenthal Instituut & ICO-ISOR.

ISBN 90-6709-070-0

Aanvrager

College De Klop Utrecht

Centrale vraag

Wat zijn de mogelijkheden van een grafische rekenmachine voor leerlingen in het vmbo (inclusief het lwoo)?

Belangrijkste conclusies

Een grafische rekenmachine biedt zeker mogelijkheden voor leerlingen in het vmbo, zowel didactisch als inhoudelijk. Leerlingen kunnen en durven meer. Ze vertonen onderzoekend en experimenterend gedrag en er kan meer aandacht worden besteed aan de wiskunde. De huidige grafische rekenmachines hebben veel mogelijkheden, maar te veel functionaliteit voor het vmbo. Het blijkt dat de overbodige functionaliteiten (knoppen en commando's die niet door leerlingen worden gebruikt) en de Engelse interface leerlingen niet hindert. Toch is er vanuit leerlingen en leraren een duidelijke vraag naar een machine die in bediening, vormgeving en functionaliteit beter aansluit bij de inhoud van het onderwijs op het vmbo en het type leerlingen.

Van de gebruikte machines zijn met name het grote scherm en de reken-, teken-, omreken-, breuken-, en tabelfuncties zeer bruikbaar gebleken. Ook de mogelijkheid om kleine programma's (de applicatie NUMLINE waarmee met een getallenlijn kan worden gewerkt) op de grafische rekenmachine te draaien lijkt zeer goed bruikbaar. Het onderwijs op het vmbo zal moeten worden aangepast als een grafische rekenmachine wordt ingevoerd. Omdat de aandacht verschuift van het zelf rekenen en tekenen naar het gebruiken van een grafische rekenmachine voor dit soort activiteiten, zullen de boeken (lesmaterialen) en didactiek mee moeten verschuiven. Een grafische rekenmachine moet doordacht worden ingevoerd, langzaam, zodat leerlingen niet in verwarring raken door de vele mogelijkheden. Een grafische rekenmachine dient ook alleen daar ingezet te worden waar er meerwaarde is.

Gebruik/doelgroep

Opdrachtgever, geïnteresseerde leraren en opleiders, onderwijsontwikkelaars, onderwijsonderzoekers, beleidsmakers, politici en anderen die niet direct in het primaire proces van het onderwijs werkzaam zijn.

Vries, A.M. de (2005)

Natuurlijk leren en motivatie in vmbo-bb, de start. Groningen: GION.

ISBN 90-6690-612-X

Aanvrager

Dollard College

Centrale vragen

1) Motiveert het concept 'Natuurlijk leren' leraren en leerlingen?

- 2) Wat zijn belemmerende en bevorderende factoren?
- 3) Welke adviezen hebben betrokkenen voor andere scholen?

Belangrijkste conclusies

Voor tweederde deel van de leraren werkt het concept motiverend. Na zo'n zes weken ermee te hebben gewerkt, denken de meeste docenten dat het concept ook voor tenminste een deel van de leerlingen motiverend werkt. Ook verreweg de meeste leerlingen geven aan gemotiveerd te zijn voor de nieuwe werkwijze, al dan niet in afwisseling met traditioneel leren. Ze geven aan al (redelijk) veel geleerd te hebben van bijvoorbeeld een plan maken, samenwerken, vragen stellen, presenteren. Leerlingen die de vrijheid niet aan kunnen, hebben echter moeite met de werkwijze. De adviezen die betrokkenen hebben voor andere scholen sluiten deels aan bij de belemmerende en deels bij bevorderende factoren: geen top-downinvoering, luisteren naar personeel, betrokkenheid van leidinggevenden, voldoende tijd, voldoende structuur, scholing en vooral 'zelf ervaren'. Leerlingen pleiten onder andere voor voldoende computers en materiaal, mooie en duidelijke presentaties waar je later wat aan hebt en voor goede uitleg en begeleiding.

Gebruik/doelgroep

Deze beschrijving kan dienen als voorbeeld voor andere scholen.

2006

Graaff, R. de & Koopman, G. (2006)

Didactische richtlijnen bij tweetalig onderwijs; onderzoek naar didactische gedragingen van docenten bij tweetalig onderwijs. Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht.

ISBN 90-6709-074-3

Aanvrager

CVO-groep Zuidoost Utrecht

Centrale vraag

Welk didactisch repertoire van vakleraren in het tweetalig onderwijs (tto) kan bijdragen aan taalontwikkelingen van de leerlingen in de doeltaal?

Belangrijkste conclusies

Tweetalig onderwijs-leraren vertonen een breed repertoire van expliciete en impliciete didactische handelingen op het terrein van taalaanbod, betekenis- en vormgerichte taalverwerking, taalgebruik en taalleerstrategieën.

Gebruik/doelgroep

De brochure kan worden gebruikt in nascholings- en intervisietrajecten voor tto-leraren. De brochure bevat een overzicht van didactische handelingen die de taalontwikkeling van leerlingen bevorderen, in combinatie met voorbeelden en didactische tips.

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

Invoering van individuele ontwikkelingsplannen in het praktijkonderwijs.

Groningen: GION.

ISBN 90-6690-842-4

Aanvrager

Vereniging Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs

Centrale vraag

Hoe is de stand van de invoering van individuele ontwikkelingsplannen (IOP's) en hoe wordt er recht gedaan aan de individuele wensen en mogelijkheden van leerlingen in het praktijkonderwijs?

Belangrijkste conclusies

Iets meer dan de helft van de onderzochte steekproef van scholen is bezig vanaf leerjaar 1 met het invoeren van IOP's. Dat betekent: werken aan individuele en groepsplannen, differentiatie van het onderwijsaanbod, combinatie van theoretische en praktische vorming, coachingsgesprekken en soms ook de invoering van portfolio's voor de leerlingen.

Gebruik/doelgroep

Voor leidinggevenden en leraren praktijkonderwijs.

Verheul, C.C. (2006)

Metacognitieve vaardigheden: docentpercepties en beschikbare meetinstrumenten.

Utrecht: CLU- Universiteit Utrecht i.s.m. ICO-ISOR Onderwijsresearch.

ISBN 0-78569-01-8

Aanvrager

Open Scholengemeenschap Bijlmer

Centrale vragen

- 1) Welke opvattingen bestaan er bij leraren over de mate waarin leerlingen (moeten) beschikken over (metacognitieve) vaardigheden?
- 2) Waarop baseren leraren hun standpunt?
- 3) Welke (metacognitieve) vaardigheidsdomeinen komen het meest in aanmerking voor verdergaand onderzoek?
- 4) Welke instrumenten zijn beschikbaar voor het meten van metacognitieve vaardigheden?
- 5) Wat zijn de kwaliteitskenmerken van deze instrumenten?
- 6) Welk instrument komt (of welke instrumenten komen) het meest in aanmerking?
- 7) Op welke wijze moet het instrument (instrumentarium) worden afgenomen en hoe moeten de uitkomsten worden verwerkt en geïnterpreteerd?

Belangrijkste conclusies

Als instrument voor het meten van metacognitieve vaardigheden bleek de AILI/4 het beste bij de wensen van de school te passen. Dit instrument is aangepast voor 3 havo/vwo-leerlingen en in een pilot uitgetest. De resultaten gaven geen aanleiding voor de juistheid van de veronderstelling van leraren, dat 3 havo/vwo-leerlingen onvoldoende zouden beschikken over de metacognitieve vaardigheden, nodig voor het zelfstandig uitvoeren van studietaken. De derdeklassers bleken overwegend even hoog te scoren als vijfdeklassers vwo en scoorden op sommige schalen zelfs hoger. De betrouwbaarheid van het aangepaste instrument bleek hoog.

Gebruik/doelgroep

De onderzoeksresultaten en het ontwikkelde instrument kunnen worden gebruikt door leraren op havo/vwo-scholen om te achterhalen welke metacognitieve vaardigheden zij bij leerlingen veronderstellen en in hoeverre leerlingen daarover beschikken, respectievelijk om hierover in het team (meer) consensus te bereiken.

2007

Gulikers-Dinjens, M.T.H. et al. (2007)

Intake een hulpmiddel? Een praktische studie naar een doorlopende leerlijn van vmbo naar mtr. Maastricht: ECAL.

ISBN 987-90-811626

Aanvrager

ROC Leeuwenborgh Maastricht, Unit MTRO

Centrale vraag

In hoeverre kan een uitgebreide intakeprocedure bijdragen aan het maken van een meer gefundeerde keuze voor een vervolgopleiding bij de overstap van vmbo naar mbo? De onderzoeksvragen in dit rapport zijn:

- krijgen leerlingen door de intake een betere beeldvorming rondom het werken in de toeristische sector en in de gevraagde leercompetenties voor het maken van een gefundeerde keuze?;
- krijgt de opleiding door de intake meer inzicht in de leercompetenties van de potentiële instromers voor de inrichting van het onderwijs?;
- kunnen de gegevens uit de intakeprocedure een bijdrage leveren aan de aansluiting en de inrichting van het onderwijs?

Belangrijkste conclusies

Vastgesteld kan worden dat een uitgebreide intakeprocedure slechts een beperkte bijdrage levert aan het maken van een keuze. Het welbevinden van de leerling in de bevestiging van de gemaakte keuze en het op een goede manier volgen van de opleiding lijkt meer gelegen te zijn in de inrichting van het eerste leerjaar. Voorlichting

over beroepen en beroepsmogelijkheden wordt vaak te eenzijdig belicht vanuit het mbo. Leraren uit het vmbo moeten hier beter over worden geïnformeerd en meer bij worden betrokken.

Informatie voor het verbeteren van de doorlopende leerlijn is meer te halen uit de ervaring van de eerstejaars mbo-leerlingen met het onderwijsprogramma en de begeleiding, dan zich te richten op de nieuwkomers (intake).

Gebruik/doelgroep

Decanen, mentoren, leraren, vmbo en mbo, coördinatoren leerjaar 1 mbo, werving en selectie, voorlichting.

Harskamp, E. & Linge, P. van (2007)

Engels leren spreken in het vmbo. Groningen: GION.

ISBN 90-6690-992-7

Aanvrager

Aletta Jacobscollege Hoogezand

Centrale vraag

Zijn spreeklessen Engels voor het vmbo die via een computerprogramma worden aangeboden goed uitvoerbaar en effectief?

Belangrijkste conclusies

De conclusie over de uitvoerbaarheid van het spreekprogramma is positief. Het programma is technisch en inhoudelijk goed uitvoerbaar voor de leraar en de leerlingen. De conclusie over het effect van het spreekprogramma is dat het zich beperkt tot het verbeteren van het spreken van leerlingen die al een beetje Engels konden spreken en dat het voor alle leerlingen helpt om hun zelfvertrouwen in het spreken van en luisteren naar Engels te verbeteren. Het luisteren verbetert niet als gevolg van het gebruik van het programma.

Gebruik/doelgroep

Leraren voortgezet onderwijs, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders.

Jonker, V. & Wijers, M. (2007)

Digitaal authentiek toetsen van wiskunde. Utrecht: Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education Universiteit Utrecht i.s.m. Onderzoekscentrum Leren in Interactie Langeveld Instituut voor Pedagogisch en Onderwijskundig Onderzoek Universiteit Utrecht.

ISBN 978-90-6709-076-6

Aanvrager

Amadeus lyceum De Meern

Centrale vraag

Samengevat luidt de vraagstelling van dit onderzoek: Welke aanwijzingen en ondersteuning heeft een leraar wiskunde nodig om een digitale toets te ontwikkelen die aansluit bij de principes van het authentiek leren van wiskunde. Deze vraag is uiteengelegd in de volgende twee deelvragen:

- 1) Wat zijn belangrijke kenmerken van (digitale) toetsen die aansluiten bij principes van authentiek leren?
- 2) Welke aanwijzingen, op het gebied van technische kennis en vaardigheden, heeft een leraar nodig om een goede digitale toets te maken?

Belangrijkste conclusies

Onder authentiek wiskundeonderwijs verstaan we in dit onderzoek wiskundeonderwijs dat betekenisvol is voor leerlingen en aansluit aan bij bestaande kennis en interesses. Bij authentiek leren van wiskunde past een gevarieerd gebalanceerd toetsaanbod waarin ook digitale toetsing een plaats kan hebben. Het zelf maken (door leraren) van digitale toetsen kent een grote drempel. Investeren in een toetspakket kost vaak te veel tijd en moeite en de kennis blijft vaak lokaal bij één leraar die de bijbehorende cursus heeft gevolgd (of er extra tijd in heeft gestoken). Bestaande digitale toetsen voldoen vaak niet aan schoolspecifieke wensen (zoals kunnen differentiëren tussen vmbo-t en havo). Toetsen bij een wiskundemethode kunnen dit soms wel, maar die zijn vaak (nog) niet digitaal. Leraren willen met digitale toetsen vooral een besparing op nakijkwerk. Andere voordelen zijn de overzichtelijke resultaten en de flexibiliteit.

Authentieke open complexe taken voor wiskunde (in digitale vorm) zijn er bijna niet. De webquest-vorm biedt wel goede mogelijkheden: taak en bronnen digitaal, soms digitale tools (bijvoorbeeld Excel), soms digitaal product (maar dan vaak in de vorm van Word of PowerPoint of multimediateproductie), geen digitale scoring of feedback.

Het is zeer wenselijk dat een te gebruiken toetspakket beschikt over wiskundige symbolen en kan omgaan met equivalente uitdrukkingen of formules.

Gebruik/doelgroep

De onderzoeksresultaten kunnen leraren wiskunde ondersteunen bij de besluitvorming rond het wel of niet digitaal toetsen.

Serail, T. (2007)

Succesvolle leerlingen van het Overbosch College in Den Haag. Tilburg: IVA.

Aanvrager

Overbosch College

Centrale vraag

Welke kenmerken hebben leerlingen die het Overbosch College succesvol en niet succesvol (voortijdig) verlaten?

Belangrijkste conclusies

Er zijn geen grote verschillen tussen leerlingen die het Overbosch College voortijdig verlaten en leerlingen die de opleiding ‘met succes’ volgen. Er lijken twee factoren in het spel die een gunstig verloop van de opleiding belemmeren:

- een relatief grote taalachterstand;
- een relatief negatieve houding ten aanzien van een schoolopleiding in de thuissituatie.

Verder werd geconstateerd dat de leerlingen die de school om negatieve redenen verlaten hebben, vaker al in de periode van de basisschool problematisch gedrag hebben laten zien.

Gebruik/doelgroep

Ideeën verkrijgen over kenmerken van leerlingen die een rol kunnen spelen bij een wel/niet succesvolle schoolloopbaan en de wijze waarop daarmee kan worden omgegaan in de analyses.

Sol, Y.B. & Stokking, K.M. (2007)

Tutores in het voortgezet onderwijs. Utrecht: UU Onderwijskunde.

ISBN 978-90-6709-075-9

Aanvrager

Dalton Den Haag

Centrale vragen

- 1) Wat zijn volgens de literatuur de mogelijkheden van tutorleren (vormen, voorwaarden, effecten) en hoe kunnen de door de school gemaakte keuzen op grond daarvan worden beschreven?
- 2) Hoe is het tutorproject op de school opgezet en voorbereid en hoe past dit in het onderwijsconcept en de ontwikkelingen op de school?
- 3) Hoe zijn de tutores en tuteurs gekozen en wat zijn hun kenmerken?
- 4) Hoe is de tutorbegeleiding verlopen (aantal lessen, deelname, inhoud, interactie, ervaringen)?
- 5) Welke effecten van de tutorlessen kunnen worden vastgesteld, bij tutores respectievelijk tuteurs?
- 6) Aan welke factoren kunnen deze effecten worden toegeschreven?
- 7) Welke knelpunten deden zich voor?
- 8) Welke aanbevelingen kunnen op grond van dit onderzoek worden gedaan aan Dalton Den Haag en aan andere scholen die een dergelijke inzet van tutores overwegen?

Belangrijkste conclusies

De onderzochte vorm van tutorleren leidt bij een voldoende aantal lessen, vakinhoudelijk houvast en goede interactie (uitleg geven, vragen stellen, feedback geven) tot toename in toetscijfers en affectieve opbrengsten (zoals toename in zelfvertrouwen en afname van toetsangst).

Gebruik/doelgroep

Het rapport beschrijft een aantal varianten van tutorleren (en de opzet, uitvoering en ervaringen van een pilot op één school) en eindigt met een hoofdstuk met uitgewerkte suggesties hoe scholen tutorleren zouden kunnen opzetten, afhankelijk van hun doelstellingen en mogelijkheden en rekening houdend met relevante randvoorwaarden.

Vries, A.M. de (2007)

Leerzame lessen van voormalige middenscholen. Groningen: GION, RuG.

ISBN 90-6690-912-9

Aanvrager

Burgemeester Harmsmaschool Gorredijk

Centrale vragen

- 1) Welke specifieke onderwijskenmerken (met nadruk op het werken met opdrachten) hebben voormalige experimenterende middenscholen gehandhaafd en welke veranderd? Waarom?
- 2) Aan welke variant van de vernieuwde onderbouw geven ze de voorkeur?
- 3) Welke lessen kunnen uit de ervaringen van de voormalige experimentele middenscholen worden geleerd?

Belangrijkste conclusies

De zes bij het onderzoek betrokken voormalige experimentele middenscholen realiseren nog steeds een aantal van hun idealen: een adequate schoolkeuze en een brede optimale ontwikkeling, veel aandacht voor zowel het individu als voor het groepsdynamische aspect, variatie in werkvormen. Maar er zijn ook veranderingen aangebracht. Ten aanzien van de heterogeniteit, van zelfgemaakte lesstof, van vakkenintegratie en van project- en thematisch onderwijs is een aantal stappen terug gedaan. De belangrijkste redenen voor de veranderingen zijn de invoering van de basisvorming en het vmbo, de komst van goede, geschikte methoden voor leerlingen van verschillende niveaus, de instroom van jonge onervaren leraren en de werkdruk.

De onderzochte scholen hebben op basis van hun ervaringen voorlopig gekozen voor variant 2 tot 21/2: vakken, (vakoverstijgende) projecten gedurende twee tot vier uur per week of enkele weken per jaar en enkele vakgebieden.

Uit de ervaringen van de scholen kunnen de volgende lessen worden afgeleid:

- het zelf ontwikkelen van lesstof is op bredere schaal niet haalbaar en weinig zinvol;
- vakkenintegratie en leergebieden zijn moeilijk realiseerbaar;
- het maken van een goede (vakoverstijgende) projectopdracht is moeilijk, zelfs voor ervaren leraren;
- (vakoverstijgende) projecten dienen gestructureerd van opzet te zijn en de leraar dient de vinger aan de pols te houden;
- competentiegerichte projecten zijn zeker voor leerlingen in de onderbouw niet geschikt; de leerlingen zouden daarvoor over te weinig basiskennis beschikken en nog te veel structuur nodig hebben.

Gebruik/doelgroep

Scholen die bezig zijn de vernieuwde onderbouw vorm te geven kunnen gebruikmaken van de ervaringen van scholen die al lange tijd met vele aspecten van met name de varianten 2 en 3 hebben gewerkt.

Zeles, G.J.P. & Gulikers-Dinjens, M.T.H. (2007)

De leertuin in het vmbo. Fysieke leeromgeving of meer? Een onderzoek naar de tl-leerling in de leertuin. Maastricht: ECAL.

ISBN 978-90811626-2-3

Aanvrager

Bonnefanten College Maastricht, Afdeling vmbo

Centrale vraag

Biedt de leertuin als leeromgeving mogelijkheden om tl-leerlingen in voldoende mate uit te dagen zodat zij in staat worden gesteld een meer zelfstandig en zelfverantwoordelijke manier van leren te ontwikkelen? Onderliggende vraag is 'In hoeverre draagt de leertuin bij aan het vormgeven van 'het nieuwe leren' waarbij zelfstandig leren, communiceren, plannen en samenwerken centraal staan?'

De vraag wat moet worden geleerd is wel duidelijk omljnd door de eindtermen, maar de hoe-vraag is een vraag die elke school op een andere manier invult en die niet altijd even duidelijk is.

Belangrijkste conclusies

Uitgaande van het idee dat de leertuin de leerling meer vanuit een pedagogisch-didactische aanpak benadert en een uitdagend leerklimaat wil bieden, lijkt de opzet van de leertuin voor zowel leerlingen als leraren geslaagd. Leerlingen voelen zich er veilig en gewaardeerd en krijgen in de leertuin de mogelijkheid zich te ontplooiën. Er is een continue beschikbaarheid van een of meerdere leraren en er wordt adequaat gereageerd op de leerlingen. Leraren blijken een redelijk beeld te hebben van de betekenis van 'het nieuwe leren' en de daarbij veelgebruikte vaardigheden als com-

municatie, plannen, samenwerken en zelfstandig leren. Echter een concrete invulling van de wijze waarop deze vaardigheden moeten worden aangeleerd en ingebed in het onderwijs, is niet altijd even duidelijk.

Het is onvoldoende inzichtelijk wat van een leerling van een bepaald niveau op een bepaalde leeftijd wordt verwacht of waar die leerling toe in staat moet zijn.

Gebruik/doelgroep

Onderwijsorganisaties, schooldirecties vmbo, mbo-leraren, lerarenteams vmbo en mbo.

2008

Harskamp, E., Smeenk, R. & Spruijt, L. (2008)

Deeltaak- versus hele-taakinstructie. Een onderzoek in het praktijkonderwijs. Groningen: GION.

ISBN: 978-90-6690-1629

Aanvrager

Aletta Jacobscollege Hoogezand

Centrale vraag

Wat zijn de effecten van twee instructiebenaderingen (hele-taak versus deeltaak) op de kookprestaties van leerlingen in het praktijkonderwijs?

Belangrijkste conclusies

Uit de resultaten op een praktijktoets blijkt dat in leerjaar 1 en 3 de leerlingen in de deeltaakconditie beter presteerden dan de leerlingen in de hele-taakconditie. In leerjaar 2 is er geen verschil. Het onderzoek geeft aanleiding te veronderstellen dat leerlingen in het praktijkonderwijs meer baat hebben bij een benadering waarin kleine overzichtelijke taken worden geoefend. Integratie van vaardigheden met deeltaken en vaardigheid in het uitvoeren van een hele taak, zijn daarna belangrijke aandachtspunten.

Gebruik/doelgroep

Praktijkonderwijs (bij het kiezen van een didactiek voor praktische vaardigheden).

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 ontwikkellijijn 'de pedagogische doelstellingen van de school'?

Belangrijkste conclusies

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

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

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

Gebruik/doelgroep

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

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

Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2003)

Betekenisvol leren in het lwoo. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90 6813 721 2

Aanvrager

Leraren van de OSG Piter Jelles Junior Leeuwarden

Centrale vraag

In hoeverre is de werkwijze van docenten van het Piter Jelles Junior, waarin zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling centraal staan, een effectieve aanpak voor lwoo-leerlingen?

Belangrijkste conclusies

De vraag in hoeverre deze aanpak een effectieve methode is voor moeilijk lerende lwoo-leerlingen wordt positief beantwoord. Veel waardering is er voor de wijze waarop de leraar deze lastige groep leerlingen bij het leerproces probeert te betrekken door abstract leren te vervangen door betekenisvol leren, door projecten te ontwikkelen met geïntegreerd onderwijs, door leerlingen te stimuleren zelf aan de slag te gaan (actieve participatie) en door toe te werken naar tastbare resultaten. Met zijn aanpak sluit de leraar aan bij actuele ontwikkelingen in de vernieuwing van het (vmbo)-onderwijs in de richting van meer betekenisvol en competentiegericht onderwijs. Het positieve oordeel van het panel wordt ondersteund door observaties waaruit blijkt dat de leerlingen veelal serieus en met plezier aan het werk waren.

Ook leerlingen vinden het een plezierige aanpak. Geconcludeerd wordt echter ook dat het draagvlak binnen de school beperkt is. Een aanbeveling richting de schoolleiding is dan ook om de aanpak een duidelijke plaats te geven in de visie en in de lespraktijk. Naar aanleiding van de bevindingen wordt de vraag gesteld of in het licht van betekenisvol onderwijs voor deze groep leerlingen de eisen (doelen/eindtermen) van het onderwijs anders zouden moeten worden gelegd. Mogelijk is een aantal cognitieve doelen van het onderwijs voor deze leerlingen niet haalbaar c.q. minder relevant en zouden de ontwikkelingen bij deze groep leerlingen ook op een andere wijze moeten worden beoordeeld.

Gebruik/doelgroep

Voorbeeld van good-practice voor vmbo-scholen voor met name leraren in het lwoo.

Klaassen, C. (2003)

Het beroepsethos van de docent. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, Katholieke Universiteit Nijmegen.

ISBN 90 5750 077 9

Aanvrager

Algemeen Bureau Katholiek Onderwijs

Centrale vraag

Het ontwikkelen van een model waarmee leraren kunnen leren omgaan met de waardendimensie van hun beroep en binnen een school een beroepsethiek kunnen ontwikkelen.

Belangrijkste conclusies

Het model, de ethosprocedure, is tot stand gekomen via literatuurstudie en een Delphi-onderzoeksaanpak. De ethosprocedure leidt ertoe dat:

- leraren de ethische dimensie van het leraarschap onderkennen en aanwijzen (leraren reflecteren over het op een verantwoorde wijze kunnen omgaan met de ethische dimensie);
- leraren zich kunnen bezinnen op het schoolklimaat, ethische dilemma's en ethische richtlijnen en principes;
- de bovenstaande punten worden gerealiseerd vanuit de gedachte van onderlinge collegialiteit.

Gebruik/doelgroep

Leraren en schoolleiders.

Klaassen, C. & Linders, W. (2003)

Religie op school. Een exploratief onderzoek naar het functioneren van docenten godsdienst/ levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, Radboud Universiteit.

ISBN 90 5750 076 0

Aanvrager

College van Bisschoppelijk Gedelegeerden in samenwerking met de Vereniging Docenten Levensbeschouwing Voortgezet Onderwijs (IVO)

Centrale vragen

- 1) In hoeverre spelen leraren godsdienst/levensbeschouwing op katholieke en interconfessionele scholen voor vwo en avo professioneel in op de pedagogische en didactische vernieuwingen die thans in het voortgezet onderwijs plaatsvinden?
- 2) Op welke wijze spelen vakgroepen van leraren godsdienst/levensbeschouwing in op de pedagogische en didactische vernieuwingen in het onderwijs?

Belangrijkste conclusies

In de onderzochte secties wordt veel gesproken over pedagogische en didactische ontwikkelingen. Overleg is vaak meer informeel dan formeel geregeld. Er is veel engagement met betrekking tot vakontwikkeling. Er wordt weinig vakoverstijgend samengewerkt met anderen en dan vaak alleen op organisatorisch gebied. Aandacht voor waarden en normen en betrokkenheid bij de leerling neemt in het vak een belangrijke plaats in. De leraren willen niet fungeren als 'excuustruus' voor de levensbeschouwelijke identiteit van de school.

Wat betreft de ontwikkeling van het studiehuis zijn er zowel voor- als tegenstanders. Gewezen wordt op het belang van het klassikale, 'narratieve' element en op de interactie met de klas ('de ontmoeting'). Wat betreft de schoolvakveranderingen zijn leraren het eens over de verschuiving van inhoudelijke godsdienst-fenomenologische aspecten naar vragen van de leerlingen. Over de vraag of het schoolvak een examenvak moet worden, lopen de meningen uiteen.

Gebruik/doelgroep

Leraren godsdienst/levensbeschouwing, schoolleiders.

Roede, E. (2003)

Emoties van leerlingen en de rol van de school. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90 6813 722 0

Aanvrager

OMO/OMO netwerk EQ

Centrale vraag

Welke mogelijkheden hebben leraren in het voortgezet onderwijs om in hun onderwijs meer rekening te houden met de emotionele intelligentie van hun leerlingen?

Belangrijkste conclusies

Het uitgevoerde onderzoek heeft vooral twee opbrengsten:

- 1) De vragenlijst 'omgaan met prettige en onprettige gevoelens';
- 2) Een beeld van actuele emoties van leerlingen, de manier waarop zij daarmee omgaan, de effecten daarvan en hoe de school hen daarbij kan helpen.

De vragenlijst levert veel informatie over hun emoties en hun emotieregulatie. De vragenlijst is vooral goed te gebruiken om een beeld te krijgen van de emoties en emotieregulatie van groepen leerlingen. Het instrument is niet ontwikkeld als een (diagnostisch) instrument om met een eenmalige meting leerlingen te kunnen typeren. Voor een goed beeld van individuele leerlingen zou het instrument - of een deel van de vragen - meerdere malen (een aantal maanden wekelijks bijvoorbeeld) moeten worden afgenomen. Inhoudelijk heeft de afname van het instrument veel opgeleverd.

Emoties van leerlingen, de manier waarop zij daarmee omgaan en de rol van de school daarbij, zijn in dit onderzoek onderzocht vanuit de optiek van de leerlingen. In die optiek schuilen ook de moeilijkheden en onvolkomenheden van leerlingen op dit terrein. Deskundigen op het terrein van emoties of emotionele intelligentie kunnen dan ook heel goed tot andere conclusies komen over de rol van de school. Toch zal in wat de school doet altijd rekening moeten worden gehouden met de optiek van de leerlingen en dus met de bevindingen van dit onderzoek.

Gebruik/doelgroep

Het kan scholen hulp bieden bij het vaststellen van emoties van leerlingen in het voortgezet onderwijs en inzicht geven in de emotieregulatie.

Tonnaer, J. & Janssen, J. (2003)

Luisteren naar de stilte. Ervaringen van jongeren in Taizé. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, sectie Cultuur- en Persoonlijkheidspsychologie.

ISSN 1570-2588 (verschenen als bijlage bij Reflexief jrg. 2 nummer 4)

Aanvrager

NKSR

Centrale vraag

Ook in een gesecculariseerde samenleving zijn jongeren op zoek naar spiritualiteit, zoals blijkt uit diverse onderzoeken. Emoties, met name opgedaan in groepsverband, spelen daarbij een belangrijke rol. De vraag is hoe en in welke mate de Taizé-ervaring bijdraagt aan de vorming van zelfbeeld en levensbeschouwing en welke gevolgen dat heeft voor de deelname aan het onderwijsproces en de verdere toekomstverwachting. De volgende vragen staan centraal: Waarom gaat men mee naar Taizé? Wat beleeft men daar? Wat heeft men er aan, op de lange en korte termijn? Wat denkt men eraan te hebben?

Belangrijkste conclusies

Het bezoek aan Taizé draagt bij aan de ontwikkeling van bepaalde vaardigheden. Taizé heeft een bijdrage geleverd aan de interesse voor en de betrokkenheid bij levensbeschouwelijke vragen. De reis heeft positieve gevolgen voor de school als gemeenschap, de reis draagt bij aan gemeenschapszin en gemeenschapsbeleving. Er is genoeg reden voor een school om een reis naar Taizé te organiseren; zo'n reis levert zeker wat op en heeft een aanvullende functie in de ontwikkeling van de leerlingen.

Gebruik/doelgroep

Scholen voor middelbaar onderwijs.

Veugelers, W., Derricks, M. & Kat, E. de (2003)

Onderwijs en ingrijpende gebeurtenissen. 11 september en het onderwijs. Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam.

ISBN 90 6813 738 7

Aanvrager

CBOO

Centrale vraag

In hoeverre zorgen de openbare scholen ervoor dat de actieve pluriformiteit ook gestalte krijgt als deze door politiek maatschappelijke gebeurtenissen onder druk komt te staan?

Belangrijkste conclusies

Scholen zeggen niet dat er geen effecten zijn, maar zij zijn ook beducht deze veranderingen in grote woorden te duiden. Over het algemeen hebben de gebeurtenissen rond en na 11 september het klimaat op school niet in sterke mate beïnvloed. Wel lijkt het er op dat op sommige scholen sprake is van een verharding van opvattingen bij leerlingen en worden bepaalde actuele zaken door leraren voorzichtiger aan de

orde gesteld. Opvallend is dat de problematiek door schoolleiders en leraren vooral in relatie wordt gebracht met de omgangsvormen in de school en minder met het curriculum.

Actieve pluriformiteit blijkt vooral te zijn gericht op het met elkaar omgaan in de school dan op het leren over culturele verschillen. Wanneer leraren inhoudelijk ingaan op maatschappelijke gebeurtenissen, dan tonen zij hun eigen opvattingen. Het is voor docenten echter niet eenvoudig om meerdere perspectieven zichtbaar te maken en om maatschappelijke gebeurtenissen in een bredere historische en politieke context te plaatsen.

Gebruik/doelgroep

Geeft scholen zicht op mogelijkheden voor actieve pluriformiteit.

2004

Derriks, M. & Roede, E. (2004)

Sociaal leren in de praktijk. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-6813-754-9

Aanvrager

NKSR

Centrale vraag

Wat zijn in het voortgezet onderwijs de mogelijkheden voor het introduceren van een sociaal practicum?

Belangrijkste conclusies

Net als uit ander onderzoek blijkt dat maatschappelijke stages in het onderwijs nog niet veel voorkomen en ook over de effecten ervan is nog weinig bekend. Scholen die een dergelijke stage wèl in hun onderwijsprogramma hebben, geven er elk een heel eigen invulling aan.

Er is een enorme variatie in vormgeving: verplicht of vrijwillig, wel of geen samenwerking met het vrijwilligerswerk, wel of geen relatie met het vakonderwijs, wel of geen evaluatie, et cetera. De inhoud en vormgeving van maatschappelijke stages binnen de scholen worden weinig structureel aangepakt. Maatschappelijke stages vinden, op een enkele uitzondering na, plaats in de marge van het schoolgebeuren. Maatschappelijke stages worden vaak ook gedragen door het enthousiasme van één of enkele leraren en worden niet of nauwelijks ondersteund door het hele team. Opvallend is ook dat de meeste scholen die een vorm van maatschappelijke stage hebben, weinig aandacht besteden aan de effecten.

Maatschappelijke stages lijken in potentie een goed middel om de sociale en maatschappelijke ontwikkeling van jongeren te bevorderen. Het is leuk voor de leerlingen: leren buiten school, leren zonder boeken, in de praktijk, meelopen en mee-

draaien met professionals. Dat zijn waardevolle elementen. Maar wil men effecten bereiken, dan moet er meer didactische structuur en inhoud in worden aangebracht.

Gebruik/doelgroep

Schoolbegeleiders en leraren voortgezet onderwijs.

Roede, E. (2004)

De ontwikkeling van respect bij dove leerlingen, wat kan de school? Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-6813-747-6

Aanvrager

Instituut voor Doven/Mgr Terwindtstichting

Centrale vraag

Wat is effectief gedrag van de leraar om respect bij leerlingen te bewerkstelligen?

Belangrijkste conclusies

Respect voor anderen veronderstelt inzicht in de diversiteit van mensen - en vooral inzicht in de mogelijkheden, moeilijkheden, subjectieve belangen, gevoelens en afwegingen van mensen. Dit inzicht, zo komt uit deze literatuurstudie naar voren, wordt voor een deel ontwikkeld in de dialoog met anderen (ouders, broertjes en zusjes, leraren en leeftijdgenoten). Die dialoog moet dan wel voldoende genuanceerd zijn om de ingewikkelde dynamiek van sociale interacties te vatten - met alle gevoelens, verwachtingen, subjectieve interpretaties van zichzelf en anderen. Juist die nuancering, zo lijkt uit de bestudeerde publicaties naar voren te komen, kan in de communicatie tussen horenden en dove kinderen een probleem vormen. In die communicatie ligt dus tegelijkertijd een mogelijke verklaring en een mogelijke aanpak van de ontwikkeling van inzicht en respect. De communicatie met veel dove leerlingen verloopt via gebarentaal.

Deze gebarentaal kan, zeker indien het een 'tweede taal' is, onvoldoende genuanceerd zijn voor het leren reflecteren en analyseren van de emoties en gevoelens die een rol spelen in interacties tussen mensen. Het gericht inschakelen van (dove) leerlingen zou hierbij mogelijk deze communicatieproblemen kunnen voorkomen. Ondersteuning en aanvullende training voor leraren lijken hierbij essentieel.

Gebruik/doelgroep

Het onderzoek kan worden gebruikt bij de verdere invulling van een in eerder onderzoek ontwikkeld (algemener) model voor de inbedding van waarden in de school en kan suggesties bieden voor de aanpak van morele ontwikkeling. Tevens kan het inzicht geven in de verklaring van sociaal (en anti-sociaal) gedrag).

2005

Blok, H., Derriks, M. & Kat, E. de (2005)

Werken aan een veilige school; vereisen homodiscriminatie en antisemitisme afzonderlijk beleid? Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90 6813 782 4

Aanvrager

CBOO

Centrale vragen

- 1) Hoe wordt op scholen omgegaan met moeilijk bespreekbare onderwerpen, met name homoseksualiteit, de jodenvervolging in de Tweede Wereldoorlog en antisemitisme?
- 2) Is het verstandig om voor homodiscriminatie en antisemitisme apart beleid te voeren in de vorm van specifieke maatregelen?

Belangrijkste conclusies

Het tegengaan van homodiscriminatie en antisemitisme is het beste gediend met maatregelen die zijn ingebed in een algemeen veiligheidsbeleid dat betrekking heeft op alle facetten van veiligheid. Voorkomen moet worden dat het veiligheidsbeleid versnipperd raakt over deelproblemen. Tegelijkertijd verdienen beide onderwerpen afzonderlijke aandacht om te voorkomen dat specifieke groepen leerlingen en leraren in de knel komen. Elke school zal voor zichzelf een goede balans moeten vinden tussen algemeen en specifiek beleid.

In het rapport staan effectieve en uitvoerbare aanbevelingen opgenomen om de sociale veiligheid op scholen te bevorderen. De belangrijkste aanbeveling is dat voor een veilige school een actieve betrokkenheid nodig is van iedereen: schoolleiders, leraren, leerlingen, het niet-onderwijzend personeel en ouders.

Gebruik/doelgroep

Biedt handreiking aan scholen die een veiligheidsbeleid willen ontwikkelen.

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.

Klaassen, C. (2005)

Identiteit en diversiteit. Een onderzoek naar de pedagogische, levensbeschouwelijke en interculturele identiteit van een school. Radboud Universiteit Nijmegen, onderwijskunde, pedagogische wetenschappen.

ISBN 90 5750 087 6

Aanvrager

Christelijke Scholengemeenschap Calvinj

Centrale vraag

Hoe kan door leraren recht worden gedaan aan enerzijds de christelijke identiteit/eigenheid en anderzijds de toenemende verschillende religieuze en culturele achtergronden van de leerlingen en welk schoolbeleid is daar voor nodig?

Belangrijkste conclusies

De ondervraagde leraren geven te kennen dat de leraren op deze school eigenlijk niet structureel praten over problemen die te maken hebben met cultuur- of geloofsverschillen op school. In de kring van de ondervraagde directieleden leeft de gedachte dat dit gesprek wel in een meer structurele vorm op gang zou moeten komen. Daarbij wordt gedacht aan gerichte 'coaching' door ervaren leraren van nieuwe collega's

die hier moeite mee hebben in de praktijk. Het valt op dat de leraren vinden dat ze voldoende geïnformeerd zijn en worden over de culturele en religieuze achtergronden van de leerlingen. Ook hier blijkt een duidelijk accentverschil met de opvattingen van de geïnterviewde directieleden. Van die zijde wordt opgemerkt, dat leraren meer informatie moeten hebben over de thuissituatie en over de uiteenlopende achtergronden van de leerlingen. De uitlatingen van leraren en schoolleiding laten zien dat er binnen Calvijn een aantal latente spanningsverhoudingen zijn op het gebied van de culturele en levensbeschouwelijke identiteit die serieus genomen dienen te worden. Ten aanzien van de verhoudingen tussen allochtonen en autochtonen op school blijken er uiteenlopende meningen te bestaan, die niet in een structureel platform worden besproken.

Gebruik/doelgroep

Bestemd voor leraren en schoolleiders voortgezet onderwijs en geïnteresseerden in schoolbeleid.

Klaassen, C. (2005)

Leren in een waarde(n)volle schoolcontext. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, sectie Onderwijs en educatie.

ISBN 90 5750 088 4

Aanvrager

NKSR

Centrale vraag

Welke rol kan de visie op leerstrategieën spelen in de ontwikkeling van de school als gemeenschap? Deze vraag is in dit onderzoek opgepakt door de aandacht te richten op verschillende mogelijke vormen van leren en op de wijze waarop deze functioneel zouden kunnen worden voor het vernieuwingsconcept van de 'school als gemeenschap'.

Belangrijkste conclusies

Een school is een pedagogische leergemeenschap wanneer het vormingsconcept, het schoolklimaat, de visie op leren en de daarmee gepaard gaande leervormen met elkaar in relatie worden gebracht en in een gezamenlijke dialoog worden gewogen en gewaardeerd. De vorming van leerlingen tot zelfstandige, initiatiefrijke, flexibele en reflexieve personen, die zich bewust zijn van levenslang leren, wordt in een school als pedagogische leergemeenschap gecompleteerd met sociaal leren, waardenontwikkeling en burgerschapsvorming, zodat leerlingen worden gestimuleerd tot de vorming van hun sociale en persoonlijke identiteit en zich zo bewust worden van hun sociale verantwoordelijkheid en de zorg voor elkaar, zowel binnen als buiten de school en in de grotere sociale context van de samenleving.

De school kan hieraan bijdragen door een systematische en gerichte morele vorming tijdens bepaalde lessen, maar ook door het bespreken van morele kwesties en dilemma's tijdens de lessen op een natuurlijke, concrete wijze, bijvoorbeeld aan de hand van specifieke 'critical incidents' oftewel, de zogenaamde 'gouden momenten'. Deze gerichte morele vorming van leerlingen kan worden ondersteund door te werken aan het morele klimaat van de school als gemeenschap.

Gebruik/doelgroep

De brochure reikt een aantal bouwstenen aan, die van betekenis kunnen zijn bij pogingen een school te bouwen die de principes van de pedagogische opdracht, de school als gemeenschap en vernieuwend leren wil realiseren.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de (2005)

Actieve participatie leerlingen en burgerschapsvorming. Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam.

ISBN 90-6813-786-7

Aanvrager

CBOO

Centrale vraag

Op welke wijze zetten scholen actieve participatie van leerlingen in voor burgerschapsvorming?

Belangrijkste conclusies

In dit onderzoek zijn niet alleen goede voorbeelden geïnventariseerd, maar is ook geprobeerd om de actieve participatie van leerlingen te exploreren op het brede terrein van onderwijs en samenleving: niet alleen in hun eigen lessen, hun eigen school, de eigen gemeenschap, maar juist ook in de samenleving daarbuiten. Met name participatie in de eigen lessen en in de samenleving buiten de eigen gemeenschap wordt vaak buiten beschouwing gelaten. Het zijn juist deze vormen van participatie die de eigen leefwereld van leerlingen raken en die het wereldbeeld van leerlingen vergroten. Een tweede belangrijke toevoeging aan bestaande inventarisaties is het analyseren op de doelgerichtheid van de activiteit: is deze op uitvoeren gericht, op organiseren of op analyseren en veranderen? Vooral activiteiten gericht op analyseren en veranderen zijn in de school zelf en vooral ook in maatschappelijke projecten en stages helaas schaars.

In de scholen worden op het gebied van actieve participatie en burgerschapsvorming belangrijke nieuwe initiatieven ontwikkeld, maar er is nog een lange weg te gaan. Een belangrijke spanning daarbij is die tussen het vrijwillige karakter (juist vanwege de actieve participatie) en het bevorderen van actieve participatie van alle leerlingen middels eisen die aan leerlingen worden gesteld.

Gebruik/doelgroep

Leraren, adviseurs en onderzoekers.

2006

Emans, B.S. & Roede, E. (2006)

Sanctioneren of argumenteren. Onderzoek naar de beleving van schoolregels en normoverschrijdend gedrag op school. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-6813-801-4

Aanvrager

NKSR

Centrale vragen

- 1) Hoe functioneert op scholen voor voortgezet onderwijs het leerlingstatuut en de daarin opgenomen schoolregels?
- 2) Hoe effectief is een streng handhavingsbeleid?

Belangrijkste conclusies

In het algemeen blijkt dat op de meeste scholen behoorlijk wat verschil is in de mate waarin leraren de regels feitelijk toepassen binnen hun lessen. De meeste schoolleiders geven aan dat het wel beleid is om leraren op één lijn te brengen. Voor ongeveer de helft van de scholen speelt het leerlingstatuut een specifieke rol in het handhavingsbeleid. Voor de andere helft van de scholen geldt dat niet. De meeste scholen zien het leerlingstatuut als een uiterst middel voor de betrokken partijen om op terug te vallen.

Een tweede bevinding is dat wat betreft de acceptatie van de regels, het zich veilig voelen van leerlingen, het normoverschrijdend gedrag van leerlingen en het waarden- en normenbesef uit dit onderzoek niet blijkt dat de groep scholen met een streng handhavingsbeleid het beter doet dan scholen die aandacht besteden aan de ontwikkeling van waarden- en normenbesef. De groep scholen die alleen streng handhaven, doet het vrijwel steeds het minst goed. De groep scholen met een combinatie van streng handhaven en aandacht voor de ontwikkeling van waarden en normen blijkt het steeds het beste te doen.

Gebruik/doelgroep

Management, schoolbegeleiders en leraren voortgezet onderwijs.

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

Waardengericht onderwijs in authentieke contexten. Een verkenning.

Nijmegen: Radboud Universiteit, Pedagogiek en onderwijskunde.

ISBN 90 5750 095 7

Aanvrager

NKSR

Centrale vraag

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

Belangrijkste conclusies

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

Gebruik/doelgroep

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

Veugelers, W. (2006)

Docenten en waardenvormende dialogen.

Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam.

ISBN 10 90-78087-06-4

Aanvrager

CBOO

Centrale vraag

Hoe kunnen leraren waardenvormende dialogen in het onderwijs bevorderen?

Belangrijkste conclusies

Waardenvormende dialogen worden van belang geacht om leerlingen op een actieve en reflexieve wijze te laten werken aan hun identiteitsontwikkeling. Voor dit onderzoek zijn leraren, die graag waardenvormende dialogen in het onderwijs willen realiseren, geïnterviewd en geobserveerd. Daarnaast zijn ook hun leerlingen geïnterviewd. Het onderzoek laat zien welke strategieën leraren hanteren en welke belemmeringen zij ervaren.

Het onderzoek heeft geresulteerd in een lijst van aandachtspunten voor het bevorderen van dialogen, doelen van waardenvormende dialogen, het stimuleren van een

actieve en reflexieve participatie van leerlingen, een eigen inhoudelijke inbreng van de leraar, het ontwikkelingsperspectief van leerlingen en het leerlingenperspectief op waardenvormende dialogen.

Gebruik/doelgroep

Leraren, adviseurs en onderzoekers.

Veugelers, W. et al. (2006)

Burgerschapsvorming in het algemeen bijzonder onderwijs. Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam.

ISBN 10 90-78087-04-8

Aanvrager

CBOO

Centrale vraag

Wat vinden algemeen bijzondere scholen belangrijk bij burgerschapsvorming?

Belangrijkste conclusies

In dit exploratieve onderzoek is verkend hoe schoolleiders, leraren en leerlingen in algemeen bijzondere scholen voor voortgezet onderwijs denken over burgerschapsvorming, welke doelen zij belangrijk vinden en hoe zij hieraan vorm geven in de praktijk.

De betrokkenen hechten veel waarde aan pedagogische doelen zoals disciplineren, sociale vorming en kritische meningsvorming. De aandacht hiervoor in de praktijk kan nog duidelijk worden verbeterd. Houdingen gericht op communicatie en sociale interactie krijgen de meeste aandacht, een actieve leerhouding ook nog wel redelijk, maar willen argumenteren en participeren krijgen weinig aandacht, terwijl ze wel belangrijk worden gevonden. Om de morele ontwikkeling van leerlingen en daardoor de fundering van burgerschapsvorming te versterken, is meer aandacht voor perspectiefwisseling en sociaal inzicht wenselijk. Met name de leerlingen willen meer aandacht voor politieke inhoud.

Gebruik/doelgroep

Leraren, adviseurs en onderzoekers.

2007

Derriks, M. & Kat, E. de (2007)

De leerlingen de baas. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-6813-838-2

Aanvrager

Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Centrale vraag

Wat is de aard en omvang van ordeproblemen bij beginnende vrouwelijke leraren en kunnen zij beter worden voorbereid op hun rol van leraar in het voortgezet onderwijs?

Belangrijkste conclusies

Veel leraren in het voortgezet onderwijs krijgen te maken met ordeproblemen, niet alleen beginnende leraren en zeker niet alleen beginnende vrouwelijke leraren. Het lastige aan orde houden is dat er geen blauwdruk voor is.

Orde is niet vanzelfsprekend en moet, vooral bij nieuwe klassen, worden bevochten en daarbij spelen persoonlijke en pedagogische kwaliteiten een belangrijke rol. Cruciaal voor een leraar is authentiek handelen: doen wat bij je persoonlijkheid past. Aankomende leraren kunnen dat leren en krijgen daar zicht op door het zelf te doen. Belangrijke studieonderdelen zijn dan ook de stage, intervisiegroepen, drama en rollenspellen. Maar er lijkt meer aan de hand. Het uitproberen van leraren wordt door veel leerlingen als een normaal onderdeel gezien van het 'machtsspel' tussen leerlingen en leraren. Maar is dit wel zo normaal? In andere landen is dit machtsspel veel minder een onderdeel van de schoolcultuur. De schoolcultuur biedt dan misschien ook de beste aangrijpingspunten om een pedagogisch regime in te voeren, waarin de autoriteit van de leraar weer normaal en vanzelfsprekend wordt.

Gebruik/doelgroep

Lerarenopleidingen.

Roede, E. (2007)

Signalering en aanpak van geweld. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-6813-843-6

Aanvrager

Uni-Pc

Centrale vraag

Zijn leraren in staat om tijdig potentieel gevaarlijk gedrag te signaleren en wat is daar voor nodig?

Belangrijkste conclusies

Uit onderzoek van wetenschappelijke publicaties en ervaringen uit de alledaagse praktijk van de omgang met jongeren komt naar voren dat er een belangrijk verschil is tussen de wetenschappelijke benadering van de taxatie van het risico van geweld en de alledaagse onderwijspraktijk.

In de huidige wetenschappelijke benadering gebeurt risicotaxatie steeds meer op grond van standaardinstrumenten in combinatie met een gewogen oordeel van professionals. Onderzoek wijst er op dat deze procedure voor het voorspellen van later geweld, beter is dan alleen gestandaardiseerde instrumenten en zeker beter is dan

alleen een professioneel oordeel. In de alledaagse praktijk van het onderwijs lijken deze gestandaardiseerde instrumenten echter minder goed bruikbaar en is het toch vooral de professional die het risico inschat. In plaats hiervan lijkt voor leraren een 'dreigingsanalyse' in de vorm van een vaste beoordelingsprocedure - met gestandaardiseerde vragen - veel beter toegesneden op hun dagelijkse omgang met jongeren. Deze procedure start bij elk incident dat de aandacht trekt als mogelijk signaal van geweld. Door aandacht voor de mogelijke ontwikkeling van risico's is men ook alerter op signalen die op zich nog niet duiden op een acuut gevaar. De tijdige signalering door leraren van mogelijk extreem geweld vraagt echter niet alleen om een genuanceerde, op de leerlingen afgestemde beoordeling van het risico van geweld, maar vooral ook om een gedifferentieerde, op specifieke leerlingen afgestemde aanpak.

Gebruik van de brochure

Schoolleiding, schoolbesturen, lerarenopleidingen.

Veugelers, W. et al. (2007)

Dimensies van morele ontwikkeling. Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam.

ISBN 978-90-78087-12-0

Aanvrager

CBOO

Centrale vraag

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

Belangrijkste conclusies

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

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

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

Gebruik/doelgroep

Leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de (2007)

Gevoel van erkenning en binding bij leerlingen. Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam.

ISBN 978-90-78087-09-0

Aanvrager

CBOO

Centrale vraag

Hoe zien leerlingen de rol van de school bij hun identiteitsontwikkeling?

Belangrijkste conclusies

Leerlingen erkennen de rol die de school kan spelen bij hun identiteitsontwikkeling. Het gevoel van erkenning en binding is voor leerlingen erg belangrijk. Affectieve processen van 'willen' en 'durven', regulatieve processen van 'kunnen' en 'reflecteren' en cognitieve processen van 'weten' en 'vinden' zijn relevant voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Leerlingen zeggen niet spontaan dat de rol van de school groot is bij hun identiteitsontwikkeling, maar ze geven wel veel voorbeelden van begeleiding van leraren. Leraren en met name mentoren verweven de aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en vorming in hun lessen en besteden hier zeker bij problemen ook in individuele contacten met leerlingen aandacht aan.

Gebruik/doelgroep

Leraren, mentoren en onderwijsbegeleiders.

2008

Veugelers, W. (2008)

Levensbeschouwing en onderwijs. Amsterdam: ILO, Universiteit van Amsterdam.

ISBN 978-90-78087-15-1

Aanvrager

NKSR

Centrale vraag

Wat vraagt de huidige en toekomstige onderwijspraktijk in het voortgezet onderwijs van leraren godsdienst/levensbeschouwing?

Belangrijkste conclusies

Het onderzoek heeft vier modellen opgeleverd voor de relatie levensbeschouwing en onderwijs:

- 1) opvoeden in een levensbeschouwing;
- 2) leren over verschillende levensbeschouwingen;
- 3) persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen een levensbeschouwelijke traditie;

4) persoonlijke levensbeschouwelijke traditie binnen een democratisch kader. De modellen worden uitgewerkt naar doelen, leerinhouden en activiteiten, leraarcompetenties, en mogelijkheden voor realisering in het onderwijs. Gezien de maatschappelijke ontwikkelingen is er het meest behoefte aan het vierde model. Dit model is echter het moeilijkste te realiseren.

Gebruik van de brochure

Schoolleiders en leraren voortgezet onderwijs.

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 onderzoek?

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.

Sontag, L. et al. (2003)

Veilig internetgebruik. Tilburg: IVA; Nijmegen: ITS.

Aanvrager

CBOO

Centrale vragen

Vanuit de Vereniging voor Openbaar Onderwijs (VOO) zijn met betrekking tot het gebruik van filterprogramma's op internet op scholen voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs de volgende vragen gesteld:

- 1) Worden op school filterprogramma's gebruikt of werkt men met afspraken tussen school en leerlingen?
- 2) Wie zijn betrokken bij de keuze van een van beide opties en de invulling daarvan?

Belangrijkste conclusies

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

Gebruik/doelgroep

Scholen voor primair en voortgezet onderwijs.

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

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

ISBN 90-6835-388-8

Aanvrager

NABS, CBOO, VOO

Centrale vragen

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

Belangrijkste conclusies

Zowel ten aanzien van het voorkomen van klachten op schoolniveau als ten aanzien van de klachtafhandeling door klachtencommissies, zijn nog veel verbeteringen mogelijk. Ruim de helft van de geïnterviewde klagers is ontevreden of ronduit negatief over de klachtafhandeling door de klachtencommissies. Ook zijn de meeste klagers negatief over de klachtenregeling. Ze vinden dat het indienen van de klacht veel energie, emoties en geld heeft gekost en niets heeft opgeleverd omdat de klachtencommissie geen sancties kan opleggen.

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

Gebruik/doelgroep

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

Vreugdenhil-Tolsma, B., Kools, Q. & Wolf, A. de (2003)

Uitstroom praktijkonderwijs in beeld. De ontwikkeling van een instrument en een meting van de uitstroom in 2001-2002 van leerlingen praktijkonderwijs. Tilburg: IVA.

ISBN 90-6835-391-8

Aanvrager

Vereniging Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs (LWV PrO)

Centrale vragen

- 1) Wat zijn kerncijfers die de uitstroom in het praktijkonderwijs landelijk in beeld kunnen brengen?
- 2) Waar komen leerlingen praktijkonderwijs na het verlaten van de school terecht?

Belangrijkste conclusies

Er is een instrument ontwikkeld om de uitstroom in het praktijkonderwijs landelijk in beeld te brengen. Dit is verspreid onder alle scholen/afdelingen voor praktijkonderwijs. Het onderzoek sloot aan bij een behoefte aan een landelijk (en schoolspeci-

fiek) beeld van de uitstroom. Dit in het kader van de arbeidstoeleidendende taak van het praktijkonderwijs.

Uit de resultaten blijkt onder andere dat 80% van de in het schooljaar 2001-2002 uitgestroomde leerlingen terecht is gekomen op de arbeidsmarkt (61% werksituatie, 19% scholing of toeleidingstraject). De opdracht van het praktijkonderwijs om jongeren toe te leiden naar een plaats op de arbeidsmarkt is daarmee voor een belangrijk deel gerealiseerd.

Gebruik/doelgroep

Scholen en organisaties voor praktijkonderwijs. Lokale, provinciale en landelijke overheid. Werkgevers- en werknemersorganisaties.

Wartenbergh-Cras, F. & Gennip, H. van (2003)

Zeven sterren zien: ontwikkelingsbeelden voor leraren voortgezet onderwijs. Nijmegen: ITS.

ISBN 90 5554 224 5

Aanvrager

Pleincollege Bisschop Bekkers

Centrale vragen

- 1) Welke kenmerken worden aangemerkt als typerend voor sterleraren, waardoor zij zich onderscheiden van andere leraren? Hoe wordt over excellent leraarschap gedacht vanuit de invalshoek van emotionele intelligentie en vanuit het competentiedenken?
- 2) Onderscheiden de genoemde kenmerken daadwerkelijk sterleraren van andere leraren?
- 3) Is er een handzaam instrument te maken, te gebruiken binnen het professionaliserings- en personeelsbeleid van scholen?

Belangrijkste conclusies

Dè sterleraar bestaat niet. Er zijn zeven typen: supervakleraar, raspresentator, vertrouwenspersoon, idealist, leerprocesbegeleider, filosoof en de ict-ster. Alle stertypen verenigen (kern)kwaliteiten in zich, zowel op het gebied van emotionele intelligentie als op competenties. Het ontwikkelde instrument is nadrukkelijk geen beoordelingsinstrument, maar richt zich op ontwikkeling en professionalisering. Door de 'Zevenster' in te vullen, kunnen leraren zien waar hun kracht ligt en van daaruit een koers uitzetten voor verdere ontwikkeling als professional.

Gebruik/doelgroep

Leraren voortgezet onderwijs.

2004

Kuijk, J. van (2004)

Monitor praktijkonderwijs. Aanzet tot omgevingsanalyse voor het praktijkonderwijs.

Nijmegen: ITS.

ISBN 90-5554-254-7

Aanvrager

Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs (LWP)

Centrale vraag

Het ontwikkelen van een instrumentarium waarmee scholen voor praktijkonderwijs de relevante omgeving kunnen verkennen.

Belangrijkste conclusies

Met de monitor wordt een aanzet gegeven tot een systematische verkenning van de relevante omgeving door scholen voor praktijkonderwijs voor zowel de korte termijn (bijvoorbeeld het vinden van stageplaatsen) als voor de lange termijn (het aanpassen van het onderwijsaanbod aan de vraag).

Gebruik/doelgroep

Het rapport kan scholen voor praktijkonderwijs handvatten geven voor het opstarten van een omgevingsanalyse.

Sontag, L., Wiersma, H. & Bogaard, M. van den (2004)

Uitstroom voortgezet speciaal onderwijs in beeld. De ontwikkeling van een instrument en een meting van de uitstroom van vso-leerlingen in het schooljaar 2002-2003. Tilburg: IVA.

ISBN 90-6835-406-X

Aanvrager

WEC cluster 1, 2, 3 en 4

Centrale vragen

- 1) Kan een instrument worden ontwikkeld om periodiek uitstroomgegevens voor het voortgezet speciaal onderwijs in beeld te brengen?
- 2) Hoe ziet in april 2004 de uitstroom eruit van leerlingen in het vso richting arbeidsmarkt en vervolgopleiding?

Belangrijkste conclusies

Het onderzoek heeft geen landelijk representatief beeld van de uitstroom van vso-leerlingen opgeleverd. De resultaten laten wel zien dat er grote verschillen in uitstroom zijn tussen de leerlingen binnen de diverse schooltypen. Het instrument voor het meten van de uitstroom dat ten behoeve van dit onderzoek is ontwikkeld, is aangepast en geschikt gemaakt voor vso-leerlingen die een traject arbeidstoeleiding hebben ge-

volgd. Scholen kunnen dit instrument gebruiken om meer zicht te krijgen op hun uitstroom en om een impuls te geven aan de kwaliteit van het speciaal onderwijs.

Gebruik/doelgroep

In het rapport worden de uitstroomcijfers voor het schooljaar 2002-2003 beschreven. Verder is het instrument 'Uitstroom arbeidstoeleiding' in het rapport opgenomen en bevat het rapport aanwijzingen hoe het gebruik hiervan door scholen kan worden gestimuleerd.

2005

Polder, K.J. m.m.v. Karsten, S. & Koopman, P. (2005)

Bestuur en autonomie van openbare scholen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-6813-7875

Aanvrager

CBOO

Centrale vraag

Welke gevolgen heeft de verzelfstandiging van het openbaar onderwijs voor de autonomie van de verschillende actoren in de school, voor wat betreft onderwijskundig beleid, personeelsbeleid, financieel beleid en materieel beleid?

Belangrijkste conclusies

De bestuursvorm (o.a. integraal bestuur, stichting) blijkt niet samen te hangen met de bovenschoolse verdeling van gelden (afkomstig van het Ministerie van OCW/CFI), noch met de taakverdeling tussen bestuur en school, noch met de autonomie die directeuren of medezeggenschapsraden op scholen ervaren. Onder een bestuur met een eigen 'dienstverlenend', centraal apparaat ervaren directeuren van scholen wel minder autonomie en meer knelpunten. De gemiddelde afdracht van scholen aan bestuurskosten bedraagt € 112,- per leerling, maar er is een grote variatie tussen scholen. Zorgelijk is dat de hoogte van de bestuurskosten is losgeraakt van het aantal leerlingen dat scholen vertegenwoordigen. Er treedt in sommige situaties bureaucratie op, vooral bij besturen met een centrale dienst. De bestuursvorm zelf staat daar echter los van.

Gebruik/doelgroep

Besturen en scholen in het voortgezet onderwijs kunnen aan de hand van het rapport hun bestuurskosten 'benchmarken'.

Smit, F., Vrieze, G. & Kuijk, J. van (2005)

Leerlingenparticipatie in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar ervaringen met nieuwe vormen van leren. Nijmegen: ITS.

ISBN 90 5554 279 2

Aanvrager

CBOO

Centrale vragen

- 1) Hoe betrekken scholen leerlingen bij de vormgeving van het onderwijs vanuit het perspectief van de school als lerende organisatie?
- 2) Hoe kunnen leerlingen op een goede manier worden betrokken bij de school als professionele organisatie?

Belangrijkste conclusies

Scholen definiëren leerlingenparticipatie doorgaans niet vanuit (de rechten van) leerlingen, maar vanuit het onderwijsaanbod om zich van hun deelname te verzekeren, of hun deelname te vergroten en draagvlak te krijgen voor de te nemen besluiten. De pedagogische doelen van leerlingenparticipatie zijn met name gericht op aanpassing en disciplineren van vmbo-leerlingen, terwijl havo-vwo scholen meer ruimte bieden voor zelfstandigheid, meningsvorming, samenwerking en een appèl doen op de participatiebereidheid van leerlingen. Leerlingen kunnen worden betrokken bij de school als een lerende organisatie als men stimuleert dat leerlingen de regisseur van hun leerproces worden en effectieve feedback krijgen op hun onderwijsleerproces.

Het nieuwe leren vraagt om een andere aanpak om leerlingen te betrekken bij de school als professionele organisatie.

Gebruik/doelgroep

Directies, coördinatoren, voorzitters van medezeggenschapsraden en leraren in het voortgezet onderwijs.

2006

Linden, R. van der et al. (2006)

Leer-/werkgemeenschappen in het vmbo. Tilburg: IVA.

Aanvrager

Fioretti College te Veghel

Centrale vraag

Het doel van het onderzoek is om meer zicht krijgen op de leerprocessen van leraren binnen leer-/werkgemeenschappen en op de (leer-)opbrengsten daarvan.

Belangrijkste conclusies

Leer-/werkgemeenschappen hebben een belangrijke functie in de onderzochte scholen. Ze kenmerken zich door samenwerking tussen leraren met verschillende kwaliteiten en kenmerken, door leren van elkaar en uitwisseling van ervaringen. Daarnaast discussiëren leraren regelmatig met elkaar over onderwijsvernieuwingen, hetgeen leidt tot een groter draagvlak voor onderwijsvernieuwing. Leraren oordelen zeer positief over het leren binnen leer-/werkgemeenschappen. Het samenwerken met andere leraren wordt

als zeer prettig en zinvol ervaren. De aanwezigheid van een leer-/werkgemeenschap in de school leidt niet automatisch tot een olievlekwerking.

Gebruik/doelgroep

De brochure geeft een overzicht van de praktijk van leer-/werkgemeenschappen in het vmbo, waaronder de kenmerken en de opbrengsten van een leer-/werkgemeenschap.

Linden, R. van der & Sontag, L. (2006)

Uitstroom van leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs. Herijking van een instrument. Tilburg: IVA.

Aanvrager

WEC-raad

Centrale vraag

Het IVA heeft eerder een instrument ontwikkeld om de uitstroom van leerlingen in het vso in kaart te brengen. Dit instrument voldoet nog niet aan de eisen. Kan het instrument, op basis van een evaluatie, worden verbeterd?

Belangrijkste conclusies

Om het instrument aan te passen is de bestaande vragenlijst in een pilot in enkele WEC-scholen uitgetoetst. De evaluatie heeft een aantal aspecten naar voren gebracht om de vragenlijst te vereenvoudigen en daarmee beter bruikbaar te maken. De vragenlijst is aangepast en klaar voor gebruik in het vso.

Gebruik/doelgroep

Het rapport geeft inzicht in de opzet en resultaten van de pilot waarin de vragenlijst is geëvalueerd. Het rapport bevat de aangepaste vragenlijst en kan worden gebruikt in het vso.

Nieuwland, L., Vermeulen, M. & Neut, I. van der (2006)

Effecten teamvorming en teamteaching Slash 21. Tilburg: IVA.

Aanvrager

Stichting Carmelcollege

Centrale vraag

Wat zijn de effecten van de verregaande vorm van rolverandering en teamteaching binnen Slash 21 op enerzijds het onderwijs en anderzijds de leraren?

Belangrijkste conclusies

- de ambities van teamvorming en teamteaching met betrekking tot de werksituatie van leraren worden grotendeels gerealiseerd;
- de mogelijkheden van teamvorming en teamteaching (een beter pedagogisch klimaat, een verdieping van de relatie met leerlingen en meer kansen voor vakoverstijgend onderwijs) worden gerealiseerd;

- het vermoeden is dat het werken vanuit een integraal onderwijsconcept de effecten van teamvorming of teamteaching op de leraren en het onderwijs versterkt;
- ondanks de verbeterpunten ervaren de leraren de omslag van een traditioneel onderwijsconcept naar het integraal onderwijsconcept zonder uitzondering als een verrijking.

Gebruik/doelgroep

Goede praktijk en kritische factoren teamteaching.

Oort, M. van et al. (2006)

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

Aanvrager

Stichting Kaprion

Centrale vragen

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

Belangrijkste conclusies

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

Praktische tips:

- zorg dat de kweekvijver als een geheel wordt uitgezet: start met de doelstelling en volg het traject aan de hand van een draaiboek met tijdlijn. Plan evaluatie en feedback nadrukkelijk in;
- kies bewust voor de bouwstenen waarmee het traject wordt opgebouwd. Deze onderdelen hangen met elkaar samen en moeten ook in samenhang worden uitgevoerd;
- kweekvijvers zijn onderdeel van mobiliteitsbeleid (personeelsbeleid). Zorg dat er iemand verantwoordelijk/aanspreekbaar is voor de samenhang met dat beleid.

Gebruik/doelgroep

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

2007

Vermaas, J., Leijten, A. & Berkvens, M. (2007)

Realisatie van de onderwijstijd in het praktijkonderwijs. Tilburg: IVA.

ISBN 978-90-6835-422-5

Aanvrager

Netwerk Praktijkonderwijs Noordoost Noord-Brabant (NPO)

Centrale vraag

Op welke manier (onder welke voorwaarden en hoe) kunnen scholen voor praktijkonderwijs voldoen aan het realiseren van de voorgeschreven onderwijstijd, gelet op de regelgeving en de cao en rekening houdend met de belangen van leerlingen en leraren?

Belangrijkste conclusies

De realisatie van de onderwijstijd in het voortgezet onderwijs is een zeer actueel thema dat de gemoederen, met name bij de scholen, flink bezig houdt. In de diverse onderzoeken is tot nu toe nog weinig aandacht besteed aan de specifieke positie van het praktijkonderwijs.

Aan de hand van een uitgebreide literatuurstudie, een quick scan onder alle scholen voor praktijkonderwijs en dieptestudies bij vijf scholen wordt in deze brochure een beeld geschetst van de wijze waarop scholen voor praktijkonderwijs omgaan met de onderwijstijd. De resultaten van het onderzoek laten zien dat de grote winst voor scholen vooral ligt in de visie op het onderwijs en de vertaling daarvan in het onderwijsprogramma. Het denken buiten de bestaande kaders kan scholen helpen bij het opstellen van een onderwijsprogramma met een ruimere marge in de onderwijstijd. Deze ruimere marge draagt ertoe bij dat ongeplande lesuitval makkelijker kan worden opgevangen. Daarnaast zijn kleine winsten te behalen door realistischer te plannen. Hiertoe worden in de brochure diverse handvatten gegeven.

De resultaten van het onderzoek leiden tot de slotsom dat scholen erbij gebaat zijn als het ministerie, de Inspectie van het Onderwijs en het Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs tot afspraken kunnen komen over de grote lijnen, aangaande de onderwijstijd in het praktijkonderwijs en daardoor richting de scholen meer duidelijkheid kunnen verschaffen over de kaders. Pas dan biedt de ruimere definitie van de onderwijstijd daadwerkelijk meer ruimte voor de scholen om onderwijs aan te bieden dat past bij de specifieke doelgroep van het praktijkonderwijs.

Gebruik/doelgroep

Scholen voor praktijkonderwijs, Inspectie van het Onderwijs en het Ministerie van OCW.

2008

Gennip, H. van & Eerkens, F. (2008)

'Met een elektronische leeromgeving méér baas over eigen onderwijs'. Nijmegen: ITS.

ISBN 978 90 5554 338 0

Aanvrager

Vossius Gymnasium Amsterdam

Centrale vraag

Hoe is het tempo en de mate waarin een elektronische leeromgeving een wezenlijk onderdeel wordt van het onderwijsproces te versnellen?

Belangrijkste conclusies

Er is een pioniersfase, de projectfase en de fase van de brede invoering van een elektronische leeromgeving (ELO). Na de pioniersfase volgt de pilot-fase waarin met projecten verder ervaring wordt opgedaan. Als deze projecten leiden tot overtuigende resultaten, komt de fase van de brede invoering in beeld waarin het merendeel van de leraren de ELO benutten om hun onderwijs te organiseren. Voor elke fase worden de kritische factoren aangegeven die gerichte actie verlangen om de elektronische leeromgeving haar plaats te geven.

Dit gebeurt in de vorm van vragen waarvan de beantwoording de school en leraren helpt de mogelijkheden te benutten van de ELO. Er zijn vijf strategische aanpakken die leraren kunnen stimuleren om met een elektronische leeromgeving te werken.

Gebruik/doelgroep

Het perspectief van de leraar krijgt in deze implementatiewijzer ruim aandacht. Deze publicatie biedt de persoon of groep die het invoeringsproces begeleidt of coördineert praktische informatie en handreikingen.

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.

Vermaas, J. & Linden, R. van der (2008)

Beter inspelen op havo-leerlingen. Tilburg: IVA.

ISBN 978-90-6835-4294

Aanvrager

VO-raad en 50 vo-scholen

Centrale vraag

Welke aanpakken voor de inrichting van het onderwijs zijn geschikt voor havo-leerlingen uit klas 3 en 4 om een goede overgang binnen de havo mogelijk te maken?

Belangrijkste conclusies

De resultaten van het onderzoek leiden onder meer tot de conclusie dat de havo-leerling behoefte heeft aan en recht heeft op een eigen identiteit. Dit vraagt om gemotiveerde leraren die juist het sociale aspect van het havo-onderwijs willen en kunnen vormgeven. Ook vraagt het om een eigen onderwijsmethode met een eigen didactiek en een aangepaste versie van de tweede fase, waarin het mogelijk is om havo-leerlingen stapsgewijs te laten wennen aan meer zelfstandigheid.

Gebruik/doelgroep

Voor directies, teamleiders havo en leraren.

Vink, R., Schilt-Mol, T. van & Sontag, L. (2008)

De arbeidsmarkt op! De aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt voor schoolverlaters uit het praktijkonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. Tilburg: IVA.

ISBN 978-90-6835-4355

Aanvrager

Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs, WEC-raad

Centrale vraag

Welke factoren dragen bij aan een duurzame plaatsing van leerlingen uit het praktijkonderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs op de arbeidsmarkt?

Belangrijkste conclusies

De overgang van school naar werk verloopt voor leerlingen uit het praktijkonderwijs en vso over het algemeen redelijk goed. Er bestaat echter zowel van de kant van de onderwijsinstellingen, als bij bedrijven waar de leerlingen terechtkomen, de wens om beter inzicht te hebben in elkaars werk. Scholen en bedrijven geven aan dat zij in gesprek willen om een betere en duurzame aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te realiseren. In het rapport wordt verder aandacht besteed aan twee ontwikkelingen die in dit onderzoek worden gesignaleerd. Ten eerste gaat het om het realiseren van een meer loopbaangerichte benadering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, een perspectiefwisseling onder de noemer 'van werk naar baan'. Werknemers zouden de uitstromers van het praktijkonderwijs en vso meer uitdagend werk (met ontwikkelingsmogelijkheden) moeten bieden. Ten tweede gaat het om de nazorg die alle leerlingen die het praktijkonderwijs of vso verlaten nodig hebben. Ongeacht welke (externe) organisatie die naschoolse begeleiding ook uitvoert, het is belangrijk dat deze schoolverlaters niet met te veel verschillende instanties en begeleiders in aanraking komen en dat deze voldoende zicht hebben op de mogelijkheden van de leerling.

Gebruik/doelgroep

Het onderzoek biedt inzicht in de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt voor leerlingen uit het praktijkonderwijs en vso. De brochure bevat aanbevelingen om deze aansluiting te verbeteren.

3.2 Onderzoeksrapporten 1998 t/m 2002

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

1998

Drijvers, P., m.m.v. Moerbeek, S. & Zijlstra, J. (1998)

De symbolische rekenmachine in de wiskundeles. Utrecht: Freudenthal Instituut; ISOR.

1999

Harskamp, E. & Kuyper, H. (1999)

Het studiehuis door de ogen van de leerling. Groningen: GION.

ISBN 90-6690-452-6

Harskamp, E., Schaaf, M.F. van der & Stokking, K.M. (1999)
Zelfstandig leren in studiehuis en beroepseducatie: een handreiking voor scholen.
Groningen: GION.

Harskamp, E. & Suhre, C. (1999)
Software voor rekenen en wiskunde in de brugklas: onderzoek naar de implementatie en de effecten van het Wiskieprogramma. Groningen: GION.

Schaaf, M.F. van der & Stokking, K.M. (1999)
Didactiek en organisatie bij zelfstandig leren: een inventarisatie van veranderingen en ervaringen rond de invoering van het Studiehuis. Utrecht: Universiteit van Utrecht, Onderwijskunde, ISOR.

Stokking, K.M. & Schaaf, M.F. van der (1999)
Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen: richtlijnen, alternatieven en achtergronden. Utrecht: ISOR.
ISBN 90-6709-032-8

2000

Duijkers, H.M., Gulikers-Dinjens, M.T.H. & Boshuizen, H.P.A. (2000)
Begeleiden van leerlingen bij het zoeken, selecteren en beoordelen van informatie: een praktische studie naar het aanleveren van selectievaardigheden in het vwo.
Maastricht: Capaciteitsgroep Onderwijsontwikkeling en Onderwijsresearch, Expertisecentrum Actief Leren, Universiteit Maastricht.
ISBN 90-5681-078-2

Harskamp, E., Haan, D. de & Streun, A. van (2000)
Praktijkbrochure praktische opdrachten wiskunde. Groningen: GION.
ISBN 90-6690-471-2

Harskamp, E., Suhre, C. & Tjeerdema, S. (2000)
Onderzoek zelfstandig leren en leermotivatie in het vmbo: een handreiking voor leraren. Groningen: GION.
ISBN 90-6690-467-4

Schaaf, M.F. van der (2000)
Vaardig in het begeleiden van zelfstandig leren? Monitoringinstrument. Utrecht: ISOR.

ISBN 90 6709 041 7

Schaaf, M.F. van der, Goris, M. & Stokking, K.M. (2000)
Praktische opdrachten bij Grieks en Latijn: richtlijnen en keuzemogelijkheden ten aanzien van doelen, opdrachten, begeleiding, en beoordeling. Utrecht: ISOR.
ISBN 90 6709 040 9

Stokking, K.M. (2000)
Ontwikkeling en beoordeling van schrijfvaardigheden: aanwijzingen en suggesties voor docenten Nederlands rond het werken met het 'schrijfdossier' in de tweede fase.
Utrecht: ISOR.
ISBN 90 6709 042 5

2001

Leenders, F.J. (2001)
OSB in methoden: een onderzoek naar de aandacht voor oriëntatie op studie en beroep in methoden voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs.
Utrecht: ICO/ISOR.
ISBN 90-6709-049-2

Schaaf, M.F. van der (2001)
Maatregelen bij zelfstandig leren: handreiking bij een onderzoek naar didactische en organisatorische maatregelen ten behoeve van zelfstandig werken en leren in het Studiehuis. Utrecht: ICO/ISOR.

2002

Harms, G.J. (2002)
Anders leren met minder handen voor de klas. Groningen: GION.

Harms, G.J. (2002)
Zelfstandig en samenwerkend leren: van incident naar gewoonte? Een onderzoek naar de toepassing van elementen uit 'Teamleren' en 'Vaardig' in de tweede klassen van het Olympus College te Arnhem. Groningen: GION.
ISBN 90-6690-561-1

Leenders, F.J. (2002)
Reflectie-instrumenten en loopbaanoriëntatie en –begeleiding. Utrecht: ICO/ISOR.
ISBN 90-6709-054-9

Scheeres, L. & Stokking, K.M. (2002)
Docenten Nederlands maken schoolexamens schrijfvaardigheid. Utrecht: ICO/ISOR.
ISBN 90-6709-055-7

Suhre, C. & Harskamp, E. (2002)
Praktijkbrochure ict in het onderwijs. Een onderzoek naar de mogelijkheden van ict-gebruik in het basis- en voortgezet onderwijs. Groningen: GION.
ISBN 90 6690 497 6

3.2.2 Programmalijn 'pedagogische kwaliteit' (voorheen pedagogische doelstellingen)

1999

Derriks, M. & Kat, E. de (1999)
'Mij maakt het niets uit': homo- en vrouwonvriendelijk gedrag in het voortgezet onderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-6813-592-9

Derriks, M. & Roede, E. (1999)
De gouden draad : tevredenheid over en effecten van een brochure over relationele vorming. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-6813-591-0

Geboers, D., Knippenberg, T. van & Schilderman, H. (1999)
'Op verkenning': onderzoeksrapport. Tilburg: Centrum voor Religieuze Communicatie; Theologische Faculteit Tilburg.

Klaassen, C., Schouten, C. & Leefderink, H. (1999)
Werken aan de school als gemeenschap: ontwerp voor een pedagogisch schoolbeleid voor scholen voor voortgezet onderwijs. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Sectie Onderwijs en educatie.
ISBN 90-6813-602-X

Klaassen, C. et al. (1999)
"Het is bijna je hoofdtaak": een serie pedagogische portretten, motieven en praktijken van docenten in verband met de pedagogische opdracht van de school.

Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Sectie Onderwijs en educatie.
ISBN 90-6813-601-1

Roede, E. (1999)
Geweld: wat kan de school? Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-6813-594-5

Roede, E. et al. (1999)
Andere kwaliteiten van de school. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-6813-593-7

Veugelers, W. & Kat, E. de (1999)
De ideale leraar: leerlingen als spiegel voor het pedagogisch handelen. Amsterdam:
ILO.
ISBN 90-6813-611-9

2000
Klaassen, C. & Schouten, C. (2000)
*Leerlingen over het nieuwe leren: een onderzoek door leerlingen naar de beleving
van het Studiehuis.* Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Sectie Onderwijs
en educatie.
ISBN 90-5750-066-3

Leeferink, H. (2000)
Waarden op school. Een onderzoek onder ouders en docenten. Nijmegen: Katholie-
ke Universiteit Nijmegen, Sectie Onderwijs en educatie.
ISBN 90-6813-665-8

Leeferink, H. & Klaassen, C. (2000)
*De waardevolle leerling: leerlingen van katholieke scholen over waarden, levens-
beschouwing en opvoeding op school.* Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen,
Sectie Onderwijs en educatie.
ISBN 90-6813-644-5

Roede, E. & Derriks, M. (2000)
*Dat maak ik zelf wel uit: het ontwikkelen van zelfbeschikking bij seksuele vorming in
het onderwijs.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-6813-651-8

Roede, E., Derriks, M. & Klaassen, C. (2000)
Montessori gemeten? Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90 6813 648 8

Veugelers, W. & Kat, E. de (2000)
De pedagogische opdracht van het Studiehuis. Amsterdam: ILO.
ISBN 90-6813-654-2

Vogel, L. & Veugelers, W. (2000)
Culturele en kunstzinnige vorming als vak in havo en vwo: ervaringen van docenten en leerlingen met CKV1. Amsterdam: ILO.

2002

Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2002)
Samenwerkingsscholen. Van richtingenbundeling tot verantwoorde identiteit.
Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90 6813 669 0

Roede, E., Derriks, M. & Veugelers, W. (2002)
De inbedding van waarden in de school. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
ISBN 90-6813-713-1

Wiersma, H., Mooren, A. van der & Vermeulen, M. (2002)
Ontwikkeling medewerkers < = > Ontwikkeling schoolorganisatie: Loopbaan-ontwikkelingsbeleid in de praktijk. Tilburg: IVA.
ISBN 90-6835-377-2

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

1998

Claassen, A. (1998)
Nog geen onderwerp van discussie...? Verslag van een onderzoek naar de ontvangst van het nieuwe leergebied 'sociaal-ethische oriëntatie' in de tweede fase van het openbaar voortgezet onderwijs. Nijmegen: ITS.

1999

Karstanje, P.N. & Polder, K.J. (1999)

Taken en rollen van het middenmanagement: resultaten van onderzoek naar middenmanagement in het voortgezet onderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-6813-587-2

Vermaas, J., Vermeulen, M. & Wiersma, H. (1999)

Personeelsbegeleiding in het voortgezet onderwijs: begeleiden en begeleid worden in een professionele organisatie. Tilburg: IVA.

ISBN 90-6835-350-0

Vermeulen, M., Vinken, H. & Wiersma, H. (1999)

Leren begeleiden in het Studiehuis. Tilburg: IVA.

ISBN 90-6835-338-1

2000

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

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

Haerens, B. et al. (2000)

Vakkenintegratie in de basisvorming. Tilburg: IVA; Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Karsten, S. & Gijtenbeek, J. (2000)

Met een blik op de toekomst: naar meerjarenbeleid in het vo. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

ISBN 90-6813-658-5

Smit, F. et al. (2000)

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

ISBN 90-5554-142-7

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

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

ISBN 90 6835 368 3

2001

Vrieze, G., Kuijk, J. van & Kessel, N. van (2001)

Naar aantrekkelijk beroepsonderwijs met wps. Nijmegen: ITS.

ISBN 90-5554-1788

2002

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

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

ISBN 90-6813-688-7

Kuijk, J. van, Kessel, N. van & Braam, H. (2002)

De tweede fase: studielastmeter. Nijmegen: ITS.

ISBN 90-5554-193-1

Wolf, A. de & Vreugdenhil-Tolsma, B. (2002)

Praktijkonderwijs: gegarandeerd werk? Een onderzoek naar de arbeidsintegratie van leerlingen praktijkonderwijs. Tilburg: IVA.

ISBN 90-6835-383-7

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. *Evaluatie Kortlopend Onderwijsonderzoek. Tevredenheidonderzoek onder aanvragers (1979 t/m 2007)*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.
- Kortlopend Onderwijsonderzoek. *Jaarverslag Kortlopend Onderwijsonderzoek (1979 t/m 2007)*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.