

Leiderschap voor onderwijsontwikkeling:
VAN IDEE NAAR DUURZAME PLG

Leiderschap voor onderwijsontwikkeling:

VAN IDEE NAAR DUURZAME PLG

Elske van den Boom-Muilenburg

Cindy Poortman

Siebrich de Vries

Kim Schildkamp

Klaas van Veen

Uitgeverij Phronese

© 2021, Uitgeverij Phronese

Drukwerk: Drukkerij Patria

Tekstredactie: Eelke Warrink

Vormgeving omslag: Mijke Wondergem

Grafische verzorging: Steven Boland

Foto's: Kim Krijnen

Ontwerp figuur pagina 122: David Goodwin & Oliver Caviglioli



Dit boek is tot stand gekomen op basis van een onderzoek gefinancierd door NRO binnen de subsidieronde 'lerarenagenda 2013-2020: 2016-2017 (derde ronde)' binnen het thema 'schoolleiderscompetenties en het ontwikkelen ervan', dossiernummer 405-17-811. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende.

ISBN: 9789490120450

Inhoud

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | Inleiding | 7 |
| 2 | Kader van het onderzoek | 15 |
| 2.1 | Professionele leergemeenschappen en duurzame onderwijsontwikkeling | 15 |
| 2.2 | Leiderschap | 17 |
| 2.3 | Sociale netwerken | 18 |
| 3 | Schoolportret Charlemagne College Eijkhagen: Datateams levend houden in de school | 21 |
| 3.1 | Duurzaamheid van datateams | 21 |
| 3.2 | Leiderschap op het Charlemagne College Eijkhagen | 28 |
| 3.3 | Conclusie | 33 |
| 4 | Schoolportret Augustinianum: Datateams als constante factor bij schoolontwikkeling | 39 |
| 4.1 | Duurzaamheid van datateams | 39 |
| 4.2 | Leiderschap op het Augustinianum | 46 |
| 4.3 | Conclusie | 51 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 5 | Schoolportret Marianum: Geen beslissingen op basis van onderbuikgevoelens | 57 |
| 5.1 | Duurzaamheid van datateams | 57 |
| 5.2 | Leiderschap op het Marianum | 65 |
| 5.3 | Conclusie | 70 |
| 6 | Schoolportret Winkler Prins: Het beste wat ooit gebeurd is in onderwijsland | 77 |
| 6.1 | Duurzaamheid van lesson study-teams | 77 |
| 6.2 | Leiderschap op het Winkler Prins | 82 |
| 6.3 | Conclusie | 87 |
| 7 | Schoolportret CSG Kluiverboom: Alleen al het praten over onderwijs draagt bij aan professionalisering. | 93 |
| 7.1 | Duurzaamheid van lesson study op de Kluiverboom | 93 |
| 7.2 | Leiderschap op de Kluiverboom | 99 |
| 7.3 | Conclusie | 102 |
| 8 | Conclusie: De cruciale rol van de schoolleiding | 105 |
| 8.1 | Drie lessen voor het leiderschap en duurzame onderwijsontwikkeling | 105 |
| 8.2 | Tot slot | 113 |
| | Referenties | 115 |
| | Noten | 119 |
| | Appendix 1: | 121 |
| | REFLECTIETOOL LEIDERSCHAP EN DUURZAME ONDERWIJSONTWIKKELING | |

1

Inleiding

Werken met Professionele Leergemeenschappen (PLG's) is een mooie manier om aan schoolontwikkeling te werken. In dit boek verstaan we onder een PLG een team van drie tot acht docenten (en schoolleiders), die gedurende een langere periode regelmatig bij elkaar komen om op een gestructureerde, onderzoeksmatige manier te werken aan een voor hen relevant thema. Binnen de PLG worden kennis en ervaring rond het thema ontwikkeld en gedeeld, waarna de opgedane inzichten worden toegepast om het onderwijs of de onderwijsinstelling te verbeteren.¹

Echter, het blijkt voor PLG's een uitdaging te zijn om duurzame onderwijsverbetering te realiseren². Het is ingewikkeld om het werken in PLG's een functioneel en integraal onderdeel te laten zijn van het dagelijks werk van docenten. Het werk van docenten is over het algemeen nog steeds zo georganiseerd dat docenten individueel verantwoordelijk zijn voor het geven van lessen. Er zijn veel interessante en potentieel veelbelovende professionaliseringsaanpakken, maar na een eerste, enthousiaste periode daalt vaak het animo, en daarmee verdwijnt het thema professionalisering ook weer langzaam uit de school. Het roept de vraag op hoe dit soort vormen van samenwerking te organi-

seren, zodat duurzame onderwijsontwikkeling gerealiseerd kan worden. De centrale stelling in dit boek is dat schoolleiderschap³ bepalend is voor de duurzaamheid van (onderwijsontwikkeling van) een PLG.

Hoewel PLG's veelbelovend zijn, blijkt het dus een uitdaging om deze manier van werken duurzaam te verankeren in de organisatie. Leiderschap in scholen speelt een belangrijke rol bij onderwijsontwikkeling, maar er is niet veel bekend over wat het schoolleiderschap wel of niet moet doen bij het organiseren van PLG's zodat iedereen ze als zinvol blijft ervaren.

Het door het NRO gefinancierde project 'De rol van schoolleiderschap bij duurzame onderwijsverbetering'⁴ ging daarom in op de vraag hoe leiderschap er concreet uit ziet in scholen die duurzaam werken aan schoolontwikkeling met PLG's. We hebben onderzoek gedaan naar twee op dit moment veel gehanteerde, zinvolle en bewezen effectieve⁵ vormen van PLG's: datateams en lesson study-teams.

Bij datateams wordt op systematische wijze gewerkt aan het oplossen van onderwijsproblemen, met behulp van gegevens die in de school worden verzameld. Datateams kunnen werken aan problemen op microniveau (bijvoorbeeld lage examenresultaten Engels in havo 5) of aan problemen op mesoniveau (bijvoorbeeld zittenblijven in de onderbouw). Veel docenten geven aan dat deze manier van werken inzicht geeft in de oorzaken van een probleem en daarmee ook voor betere oplossingen zorgt.⁶ Bij lesson study bestudeert een team docenten op systematische wijze de eigen lespraktijk, en vooral het leren van hun eigen leerlingen.⁷ Lesson study-teams zijn dus actief op microniveau. De algemene reactie van docenten op deze praktijk is dat ze zelden zoveel nieuwe inzichten in het leren van hun eigen leerlingen kregen.

Voor dit project is intensief geobserveerd op vijf scholen (gemiddeld 170 uur per school). Op deze wijze konden we in de gehele organisatie observeren hoe leiderschap bij duurzame onderwijsontwikkeling door PLG's er uit ziet. Er is bijvoorbeeld meegelopen met de formele leiders, er zijn (PLG) vergaderingen geobserveerd en ook zijn de informele leiders geïdentificeerd om met hen mee te kunnen lopen. Ook zijn er relevante documenten verzameld, zoals (PLG) notulen en beleidsstukken. Tevens zijn er zogenoemde sociale netwerkvragenlijsten afgenomen bij alle docenten en schoolleiders (268 in totaal)⁸. Op basis van de data uit de vragenlijsten zijn er 15 eindverantwoordelijke schoolleiders, teamleiders en docenten geselecteerd voor interviews.

Op basis van deze data hebben we van elke school die heeft deelgenomen een portret geschreven, waarna de schoolleiders van elke school een reactie op de conclusies hebben gegeven. Samen geven deze portretten inzicht in wat er nodig is om PLG's zoals datateams en lesson study-teams blijvend te organiseren in de school⁹. Het interessante is dat de vijf scholen sterk van elkaar verschillen, zoals in de hoofdstukken hierna te lezen valt. Daardoor is te zien dat de specifieke schoolcontext bepalend lijkt te zijn voor wat een schoolleiding moet doen.

In het volgende hoofdstuk gaan we in op de theoretische achtergrond van het achterliggende onderzoek, en specifiek op de centrale concepten van PLG's en duurzame onderwijsontwikkeling, leiderschap en sociale netwerken. In de hoofdstukken daarna komen de schoolportretten aan de orde. In het laatste hoofdstuk volgt een reflectie over de schoolportretten en worden handreikingen voor scholen geformuleerd.

Een belangrijke boodschap van dit boek is dat PLG's goede hulpmiddelen voor professionalisering en schoolontwikkeling zijn, mits goed georganiseerd én met blijvende aandacht van de

schoolleiding. Dit lijkt een open deur, maar de schoolportretten laten zien dat hier meer bij komt kijken dan veel mensen denken.

Tot slot, dit boek was niet tot stand gekomen zonder de schoolleiders en docenten van de scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek waar dit boek op gebaseerd is. We willen daarom ook bij deze al deze mensen nogmaals hartelijk danken!

Data teams¹⁰

Een datateam is een team van vier tot acht docenten en één tot twee schoolleiders die met behulp van data werken aan het oplossen van een onderwijsprobleem op school. Voorbeelden van zulke problemen zijn tegenvallende examenresultaten of tegenvallende doorstroom, maar bijvoorbeeld ook een lage leerlingtevredenheid. Data teams volgen een achtstappenplan om systematisch aan het oplossen van het probleem te werken.

1. Het team begint met het definiëren van het probleem op basis van data, bijvoorbeeld te veel zittenblijvers in havo 4. Een probleemstelling wordt altijd specifiek en meetbaar geformuleerd. Een voorbeeld van een probleemstelling: ‘We zijn ontevreden over het aantal doublanten in havo 4, want we hebben al drie jaar te kampen met een doubleerpercentage van gemiddeld 20 %. We willen bereiken dat volgend schooljaar het doubleerpercentage in havo 4 niet meer is dan 15 %, en het schooljaar daarna maximaal 10 %.
2. Nadat de probleemstelling met behulp van data geformuleerd is, wordt er nagedacht over mogelijke oorzaken van het probleem. Vaak worden er allerlei mogelijke oorzaken benoemd, zoals oorzaken met betrekking tot het beleid van de school rondom doubleren, het advies van de basisschool en de manier van toetsen binnen de

school. Bij deze stap moeten deze mogelijke oorzaken echter concreet (en meetbaar) gemaakt worden in de vorm van een vraagstelling of hypothese, zodat er data over verzameld kunnen worden.

3. Op basis van de vraagstellingen en/of hypothesen worden er data verzameld. Het kan hier gaan om kwalitatieve data (bij een vraagstelling), zoals observaties in de klas of interviews met leerlingen. Het kan ook gaan om kwantitatieve data (bij een hypothese), zoals rendementscijfers, cijfers van leerlingen en vragenlijsten.
4. Bij deze stap wordt stilgestaan bij de kwaliteit van de verzamelde data. Zijn de data voldoende valide en betrouwbaar om conclusies uit te kunnen trekken?
5. De data worden geanalyseerd. Hierbij kan het gaan om kwalitatieve analyses, bijvoorbeeld het samenvatten en coderen van interviewdata. Het kan ook gaan om kwantitatieve analyses, zoals het berekenen van gemiddelden, standaarddeviaties en percentages.
6. De data worden geïnterpreteerd en er worden conclusies getrokken. Hierbij gaat het om het formuleren van een antwoord op de vraagstelling, of het bevestigen dan wel verwerpen van de hypothesen.

Indien de hypothese *verworpen* moest worden, gaat het team terug naar stap 2.

7. Op basis van het antwoord op de vraagstelling of een *bevestigde* hypothese wordt een actieplan geformuleerd, vaak samen met collega's van buiten het datateam. De maatregelen uit het actieplan moeten vervolgens uitgevoerd worden. Voorbeelden van maatregelen zijn: betere afstemming tussen docenten van een vak voor het verbeteren van de doorlopende leerlijn, meer formatief toetsen en minder summatief toetsen, en meer differentiatie in de les.

8. In stap 8 worden de maatregelen geëvalueerd. Hoe verloopt de uitvoering van de maatregelen, hoe ervaart de doelgroep deze maatregelen, en is het probleem uiteindelijk opgelost? Bij dit laatste gaat het erom of het doel zoals dat in stap 1 is geformuleerd behaald is.

Datateams werken in regelmatige bijeenkomsten aan de acht stappen en maken daarbij gebruik van een handleiding met uitleg over de activiteiten bij de stappen. Zij kunnen door een externe coach begeleid worden.

Lesson study-teams¹¹

Een lesson study-team is een team van drie tot zes docenten met een gezamenlijke onderzoeksvraag over een onderwijs- of leerprobleem dat ze in hun dagelijkse praktijk ervaren. Om deze vraag te beantwoorden, ontwerpen ze een ‘onderzoekles’ en verzamelen ze gegevens over het leren van leerlingen in relatie tot hun onderzoeksvraag, zoals observatie- of interviewgegevens. Het lesson study-team bespreekt de verzamelde gegevens en formuleert expliciet wat ze als docent hebben geleerd. Problemen waaraan ze werken zijn vaak vakdidactisch georiënteerd, bijvoorbeeld modelleren bij wiskunde of historisch besef bij geschiedenis, maar kunnen ook betrekking hebben op vakoverstijgende vragen, zoals het lezen van instructies bij alle vakken, of meer pedagogische vraagstukken, zoals pestgedrag of klassenmanagement. Lesson study-teams doorlopen een cyclus van zes fasen:

1. In de eerste fase legt het team de basis voor de rest van de cyclus. Het gaat daarbij om het bespreken van verwachtingen over het lesson study-traject zelf en over de samenwerking met elkaar, om praktische zaken als

de planning (wie maakt de verslagen en waar worden die opgeslagen?), en om inhoudelijke zaken als oriëntatie op het onderwerp en het bepalen van het doel via bijvoorbeeld literatuurstudie en/of inventarisatie van good practices. Een belangrijk onderdeel van deze fase is het formuleren van de onderzoeksvraag, die leidend is voor de rest van de cyclus. Die onderzoeksvraag heeft vaak de volgende structuur: hoe leren leerlingen door middel van didactiek X gebaseerd op ontwerpprincipes ABC, wanneer ze werken aan doel(en) Y(Z)? Een voorbeeld: hoe ondersteunt een les waarin lastige woorden worden besproken en afbeeldingen worden gebruikt leerlingen maatschappijleer bij hun begrip van vaktaal bij het onderwerp rechtsstaat?

2. In de tweede fase wordt een onderzoeksles ontworpen, met het oog op het te bereiken doel en met een didactiek om alle leerlingen te bereiken. Dit is een intensieve fase, omdat het ontwikkelen van de onderzoeksles in feite een voorbereiding is op het onderzoek naar het leren van leerlingen. Belangrijk onderdeel is dan ook het voorbereiden van de dataverzamelingsinstrumenten voor de observatie van en interviews met de leerlingen. Observaties en interviews vormen de basis, maar kunnen ook aangevuld worden met vragenlijsten, leerlingmateriaal en dergelijke.
3. In de derde fase voert één teamlid de onderzoeksles uit; de andere teamleden observeren en verzamelen gegevens over het leren van leerlingen aan de hand van de voorbereide dataverzamelingsinstrumenten. Hierbij kunnen ook collega's of schoolleiders worden uitgenodigd, maar zij dienen dan wel eerst voorbereid te zijn. Ook kan een expert worden uitgenodigd, bijvoorbeeld een vakdidacticus van een hogeschool of universiteit.

4. In de vierde fase wordt de les aan de hand van de verzamelde gegevens nabesproken in het lesson study-team, eventueel aangevuld met gasten en/of experts. Ook leerlingen kunnen bij de nabespreking worden uitgenodigd. Uitdaging in deze fase is om de onderzoeksvraag goed in het vizier te houden.
5. In de vijfde fase wordt de les op basis van de nabespreking in stap 4 bijgesteld, en opnieuw uitgevoerd door een ander teamlid in een andere klas. Ook deze les wordt geobserveerd en nabesproken (herhaling van de fasen 3 en 4).
6. In de laatste fase wordt vastgesteld wat er, terugkijkend op het hele proces en alle verzamelde data, geleerd is en worden de opbrengsten gedeeld, bijvoorbeeld via een presentatie aan collega's.

Het lesson study-team wordt meestal begeleid door een procesbegeleider. Dat kan iemand van buiten zijn, maar ook (opgeleide) docenten vanuit de school zelf kunnen deze rol op zich nemen. Experts, zogenaamde *knowledgeable others*, bijvoorbeeld vakdidactici van een naburige hogeschool of universiteit, kunnen op verschillende momenten een rol spelen in het lesson study-proces. Een lesson study-traject heeft een duur van drie maanden tot een schooljaar.

2

Kader van het onderzoek

2.1 **Professionele leergemeenschappen en duurzame onderwijsontwikkeling**

Professionele Leergemeenschappen (PLG's) kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan onderwijsontwikkeling. Zoals uitgelegd in hoofdstuk 1 is een PLG een groep schoolmedewerkers die regelmatig bijeenkomt om aan de hand van data theorie, praktijken en ervaringen te bespreken die gerelateerd zijn aan een specifiek thema dat verband houdt met hun eigen school.¹² In de praktijk bestaan deze doorgaans uit drie tot acht docenten (en schoolleiders), die gedurende een langere periode regelmatig bij elkaar komen om op een gestructureerde, onderzoeksmatige manier te werken aan een voor hen relevant thema. Binnen de PLG worden kennis en ervaringen rond het thema ontwikkeld en gedeeld, waarna de opgedane inzichten worden toegepast om het onderwijs of de onderwijsinstelling te verbeteren.¹³ PLG's kunnen gericht zijn op onderzoek door docenten of op ontwikkeling (bijvoorbeeld van lesmateriaal), of een combinatie hiervan. Datateams en lesson study-teams zijn voorbeelden van PLG's.

We nemen aan dat docenten zich professioneel ontwikkelen in deze PLG's, onder andere doordat docenten zich actief en onderzoekend opstellen, met elkaar in dialoog gaan over lesgeven en leren, en experimenteren. Dit leidt tot een verandering in kennis en vaardigheden en in de toepassing hiervan, waardoor onderwijsontwikkeling plaatsvindt.¹⁴

Voor scholen blijkt het een uitdaging om schoolontwikkeling door middel van PLG's duurzaam te maken. Duurzaamheid wordt bereikt wanneer het in de school routine wordt om continu aan onderwijsontwikkeling te werken met PLG's.¹⁵ De manier van werken wordt aangepast aan de behoeften van de school, maar dit moet niet ten koste gaan van andere belangrijke activiteiten in de school.¹⁶ Duurzaamheid betekent dus niet dat datateams of lesson study-teams altijd precies zo worden uitgevoerd als oorspronkelijk bedoeld, maar de kerncomponenten moeten wel worden gehandhaafd.

Wat betreft datateams zijn de kerncomponenten:

- het gebruik van het achtstappenplan (zie hoofdstuk 1 voor meer informatie);
- het gebruik van de handleiding met daarin de uitwerking van de acht stappen;
- regelmatige bijeenkomsten.

Ook de onderliggende doelen van de methode – zoals het stellen van meetbare doelen, het verzamelen van data om te bepalen of de doelen bereikt zijn en het evalueren van onderwijs op basis van data – bepalen de duurzaamheid. Verder is van belang in hoeverre verankering van de interventie plaatsvindt in de schoolorganisatie. Zijn de bevindingen van het datateam gedeeld met andere belanghebbenden, en zijn datagebruik en datateams in het schoolbeleid opgenomen?

Wat betreft lesson study zijn de kerncomponenten:

- het gebruiken van de zes fasen van lesson study (zie hoofdstuk 1 voor meer informatie);
- het bepalen van het startpunt aan de hand van een vraag of probleem uit de dagelijkse praktijk van docenten met betrekking tot het leren van leerlingen.

Ook bij lesson study is het van belang dat verankering van de interventie plaatsvindt in de schoolorganisatie. Een belangrijke vraag is ook hier of bevindingen van het lesson study team gedeeld zijn met andere belanghebbenden, en of lesson study in het schoolbeleid is opgenomen.

2.2 Leiderschap

De rol van schoolleiderschap blijkt cruciaal te zijn bij het realiseren van duurzame onderwijsontwikkeling.¹⁷ Nauwe samenwerking tussen schoolleiders en docenten, ook inhoudelijk, kan de docenten overtuigen om te investeren in verandering.¹⁸ Tevens blijkt dat niet alleen de formele schoolleiding belangrijk is voor het tot stand brengen, implementeren en verduurzamen van schoolontwikkeling, maar dat het ook gaat om de mate waarin informele leiders hun leiderschaps potentie en -vaardigheden inzetten. Het gaat daarom niet om één individuele schoolleider, maar om het geheel aan leidinggeven in een school in relatie tot duurzame onderwijsontwikkeling. In dit onderzoek kijken we dan ook naar het geheel aan leidinggevende activiteiten (bijvoorbeeld tijd faciliteren voor PLG's), gedragingen (bijvoorbeeld de docenten intellectueel stimuleren) en organisatiestructuren (bijvoorbeeld wat betreft de hiërarchie) met betrekking tot het duurzaam vormgeven van onderwijsontwikkeling door PLG's.

Eerder onderzoek¹⁹ heeft uitgewezen dat schoolleiderschap bestaat uit een aantal kernfuncties. Ten eerste gaat het om het managen van het programma met betrekking tot het lesgeven en leren. Denk hierbij onder andere aan het creëren van een productieve werkomgeving voor docenten en leerlingen en het monitoren van schoolactiviteiten en resultaten. Een tweede kernfunctie betreft het (opnieuw) vormen van de organisatie. Belangrijk hierbij is bijvoorbeeld het ontwikkelen van een visie en doelen, en het verbinden van de school met de bredere gemeenschap. De derde kernfunctie is het begrijpen en ontwikkelen van mensen. Een voorbeeld hiervan is het intellectueel stimuleren en individueel begeleiden van docenten, en het fungeren als voorbeeld voor docenten.

2.3 Sociale netwerken

Voor duurzame onderwijsontwikkeling is het essentieel dat PLG's zelf kennis ontwikkelen over de betreffende onderwijsontwikkeling en dat zij dit delen binnen hun gehele netwerk van collega's.²⁰ In de sociale netwerktheorie worden verschillende typen netwerken onderscheiden. Zo is er 1. het instrumentele netwerk, gericht op de werkinhoudelijke stromen van informatie en middelen, en 2. het expressieve netwerk, gericht op persoonlijke stromen van informatie en middelen. Wanneer er een verandering in de organisatie plaatsvindt (zoals het implementeren van PLG's), ontstaat er een nieuw sociaal netwerk, een zogenaamd *reformnetwerk*.²¹ Onderzoek heeft uitgewezen dat deze drie typen netwerken stuk voor stuk invloed hebben op de attitudes van docenten ten opzichte van een onderwijsontwikkeling, en daardoor ook indirect op het succes van de implementatie van de onderwijsontwikkeling.²² Sociale netwerkanalyse kan informatie geven over de mate waarin PLG's kennis ontwikkelen en delen, en wie die kennis over

de onderwijsontwikkeling delen. Deze netwerken geven tevens informatie over de dynamiek tussen een onderwijsontwikkeling en de reactie hierop binnen de gehele school.²³ Via een vragenlijst hebben we op de scholen deze drie typen netwerken in kaart gebracht.

Op basis van de verzamelde data over PLG's, duurzame onderwijsontwikkeling, leiderschap en sociale netwerken hebben we voor de vijf scholen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek een schoolportret geschreven. Alle deelnemende scholen hebben vervolgens een reactie geschreven op hun eigen schoolportret. Deze portretten en de reacties van de scholen hierop worden in de volgende hoofdstukken beschreven.



Margret Hacking-van Nunspeet

3

Schoolportret Charlemagne College Eijkhagen: Datateams levend houden in de school

3.1 Duurzaamheid van datateams

3.1.1 Sectie-, school- en stichtingsbrede datateams

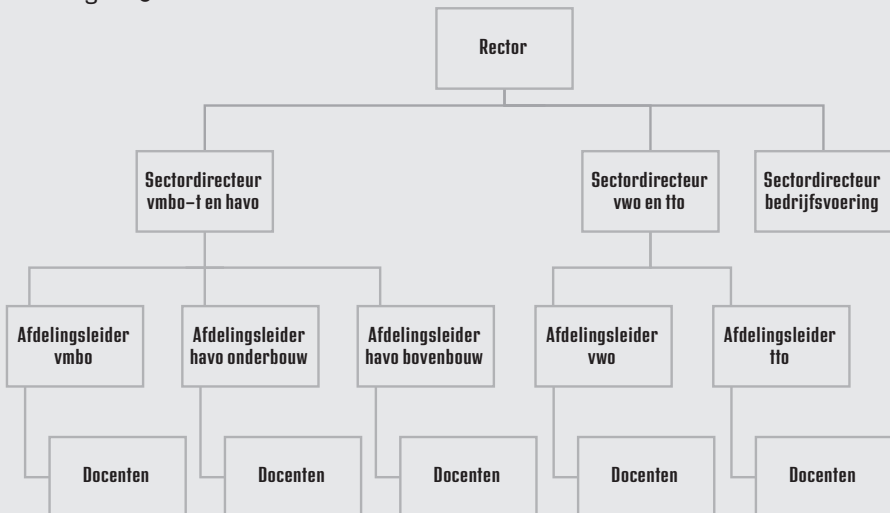
In het schooljaar 2015–2016 namen vier docenten Engels en twee sectordirecteuren deel aan het datateam. Dit team werd begeleid door de Universiteit Twente. De aanleiding voor het starten van dit datateam was de ontevredenheid over het gemiddelde cijfer voor Engels in havo 3 (6,3) ten opzichte van het gemiddelde in havo 2 (6,8) gedurende de afgelopen vier jaar. Het streven van de school is namelijk een maximaal verschil van 0,2 punten tussen leerjaar 2 en leerjaar 3, wat voor leerjaar 3 neerkomt op een streefgemiddelde van minstens 6,6. Uit het onderzoek door het datateam bleek dat er grote verschillen waren tussen de gebruikte lesmethodes in leerjaar 2 en leerjaar 3. Ook waren er grote verschillen in tempo waarin de lesstof behandeld werd. Als maatregel besloot de school een nieuwe lesmethode in te voeren en om betere afspraken te maken tussen de sectieleden, waarna de resultaten verbeterd zijn.

In het schooljaar 2016–2017 gingen vier docenten Nederlands, een sectordirecteur en een afdelingsleider aan de slag met de

Context

Het Charlemagne College Eijkhagen in Landgraaf is een school met ongeveer 1400 leerlingen en ruim honderd docenten. Ondanks de krimp in de regio is de school de afgelopen jaren gegroeid. De school verwacht de komende jaren een leerlingenaantal van 1350 te kunnen handhaven. Vanaf schooljaar 2023-2024 kan de school een nieuw gebouw betrekken.

De schoolleiding bestaat uit een rector en drie sectordirecteuren. Eén van hen draagt zorg voor vmbo-t en havo, een ander voor vwo en tweetalig onderwijs (tto) en de laatste voor de bedrijfsvoering. Twee sectordirecteuren worden bijgestaan door afdelingsleiders, die elk zorg dragen voor een afdeling binnen de sector van de sectordirecteur. Zo is er binnen de sector vmbo-t en havo een afdelingsleider vmbo, een afdelingsleider havo onderbouw en een afdelingsleider havo bovenbouw. Binnen de sector vwo en tto is er een afdelingsleider vwo en een afdelingsleider tto. Zij dragen de verantwoordelijkheid voor een team docenten. De afdelingsleiders en sectordirecteuren worden ook wel het managementteam genoemd. Zie voor de organisatiestructuur figuur 3.1.



Figuur 3.1 De organisatiestructuur van Charlemagne College Eijkhagen

Op deze school lijkt een aantal zaken van belang voor leiderschap voor duurzame onderwijsontwikkeling met datateams. Een aantal tips op basis van de geleerde lessen van dit schoolportret:

- Zorg ervoor dat de kerncomponenten van de datateam methode voor iedereen helder zijn.
- Koppel de datateam methode aan de visie en doelen van de school.
- Zorg ervoor dat de datateams terug te vinden zijn in beleidsdocumenten, jaarroosters en de agenda's van directievergaderingen en sectievergaderingen.
- Deel kennis over en opgedaan door de datateams informeel (in de wandelgangen en in de docentenkamer) en formeel (via weekberichten en vergaderingen).
- Indien nodig, zorg ervoor dat er extra professionalisering beschikbaar is in de vorm van externe begeleiding van de datateams.
- Faciliteer docenten met uren voor deelname aan een datateam.
- Zet als schoolleiding je netwerk in om kennis van buiten naar binnen te halen, bijvoorbeeld via extra begeleiding.
- Werk samen met andere kennisinstituten, zoals een universiteit.
- Zorg dat de schoolleiding zichtbaar en aanspreekbaar is binnen de school (zet je deur open, wees aanwezig in de docentenkamer).
- Neem als schoolleiding deel aan de datateams.

CE-resultaten voor het vak Nederlands op de havo. Dit team werd begeleid door een extern adviesbureau. De aanleiding voor het starten met dit datateam was dat de school sinds vijf jaar een percentielscore van rond de 50 had. Hierover was men ontevreden. In schooljaar 2017-2018 wilde men graag op een percentielscore van 60 uitkomen, en in schooljaar 2019-2020 op een percentielscore van 75. Er werden heel wat hypothesen onderzocht, zoals een mogelijk gebrek aan voorspellende waarde van het eindcijfer in havo 4 voor het CE-cijfer in havo 5. Geen van de hypothesen bleek echter te kloppen. Ten tijde van dit onderzoek was het datateam nog bezig met de voorbereiding van kwalitatief onderzoek.

In het schooljaar 2017-2018 startte een datateam wiskunde, waaraan vier docenten wiskunde, een sectordirecteur en een afdelingsleider deelnamen. Ook zij werden begeleid door een externe begeleider. Aanleiding was ontevredenheid over de grote verschillen in cijfers tussen havo 3 en havo 4. Uit kwalitatief onderzoek bleek de basiskennis (automatisering) van leerlingen in havo 4 onvoldoende. Leerlingen gaven aan dat de uitleg voor hen te snel ging en niet uitgebreid genoeg was, en dat ze behoefte hadden aan meer herhaling en tijd om de lesstof te verwerken. Bovendien bleek de overgang tussen de leerjaren 3 en 4 op het gebied van zelfstandigheid, snelheid en niveau in het algemeen groot. Op basis van deze bevindingen ontwikkelde het datateam in schooljaar 2018-2019 maatregelen voor de sectie wiskunde wat betreft herhaling, hogere toetsfrequentie en toetsdifferentiatie (om inzichtelijk te maken welk cijfer leerlingen halen voor wiskunde A en wiskunde B). Bovendien stelde het team een extra lesuur in leerjaar 3 en 4 voor, evenals het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. Ook het terugkoppelen van samenvattingen van lesstof uit leerjaar 3 was een voorgestelde maatregel. Hoewel de schoolleiding aangaf niet alle maatregelen te kunnen

invoeren, is er gedurende de tweede helft van het schooljaar een extra uur wiskunde ingevoerd, gericht op leerlingen die wiskunde B kiezen.

Daarnaast startte in het schooljaar 2017-2018 ook een stichtingsbreed datateam. Dit eerste stichtingsbrede team werd opgestart naar aanleiding van onderzoek naar de tegenvallende resultaten op het gebied van taalvaardigheid in de afgenomen onderwijsmonitor. Het onderzoek van het datateam leidde tot aanbevelingen over de aanpak van leesvaardigheid gericht op de CE-resultaten Nederlands. Het jaar erna is op alle scholen van de stichting tijd vrijgemaakt om aan de slag te gaan met de aanbevelingen.

Het jaar daarop is een nieuw stichtingsbreed datateam opgestart rondom taal, om precies te zijn de schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid, met aandacht voor taalgericht vakonderwijs. Aanvankelijk was het de bedoeling om in een cyclus van vier jaren alle scholen aan het werk te hebben op het gebied van taalvaardigheid. Omdat men de resultaten van het team tot dan toe te weinig zichtbaar vond, werd besloten de activiteiten midden in de cyclus stop te zetten. Er heeft een uitgebreide evaluatie plaatsgevonden naar de gang van zaken rondom dit datateam. De stichting heeft taalvaardigheid inmiddels wel benoemd als een belangrijk speerpunt. Momenteel wordt onderzocht hoe de stichting hier in de toekomst mee verdergaat.

In het schooljaar 2018-2019 startte tevens een datateam NaSk met twee docenten natuurkunde, twee docenten scheikunde en een sectordirecteur. Dit team werd begeleid door een externe begeleider. Aanleiding was een daling van de cijfers in leerjaar 4 ten opzichte van leerjaar 3. Het datateam was ten tijde van onderhavig onderzoek bezig met het formuleren van hypothesen. Daarna is kwalitatief onderzoek uitgevoerd, op basis waarvan acties gefor-

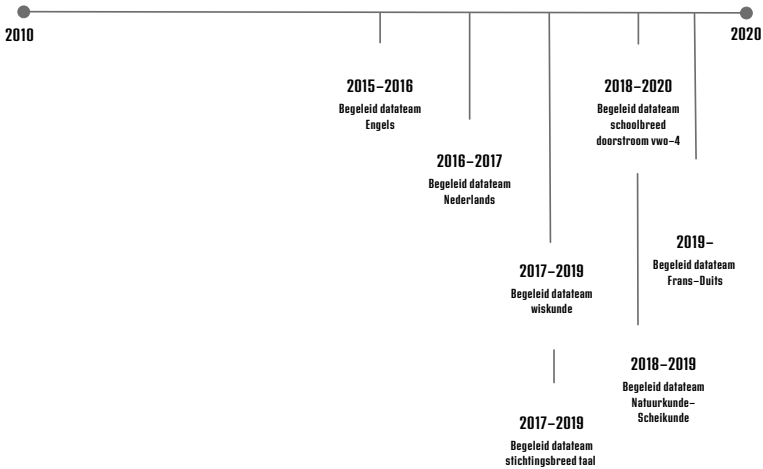
muleerd zijn waarin samenwerking van de vakken natuurkunde en scheikunde centraal staan.

In het schooljaar 2018–2019 startte bovendien een schoolbreed datateam gericht op doorstroom bestaande uit deelnemers uit de eerdere datateams Engels, Nederlands en wiskunde, een docent met veel onderzoekservaring, een sectordirecteur en een afdelingsleider. Dit team werd elke tweede bijeenkomst begeleid door een externe begeleider. De schoolleiding wilde hiermee nagaan of docenten met datateamervaring in de toekomst zelf een datateam kunnen begeleiden. Momenteel is dit datateam bezig met het formuleren van hypothesen. In dit datateam zijn verschillende onderwerpen aan de orde geweest gericht op de doorstroom naar vwo 4, zoals overgangsnormen, studievaardigheden, motivatie en docentprofessionaliteit. Per onderwerp zijn acties geformuleerd en uitgezet.

Tot slot is in 2019–2020 een datateam Frans/Duits aan de slag gegaan, gericht op de spreekvaardigheid van leerlingen. Uit het onderzoek van het datateam bleek dat er aandachtspunten lagen op het gebied van de doorlopende leerlijn, toetsing van spreekvaardigheid en het durven spreken door leerlingen. Het datateam werkte op het moment van schrijven aan het formuleren van maatregelen op dit gebied. In onderstaande Figuur is een overzicht te vinden van alle datateams.

3.1.2 Kerncomponenten en onderliggende doelen

De stappen van de datateam methode worden op deze school nauwgezet gevolgd. De externe begeleiding draagt daaraan bij. De externe begeleider zorgt ervoor dat de bijeenkomsten maandelijks worden gepland en ingeroosterd, leidt de bijeenkomsten en zorgt ervoor dat de stappen een voor een worden behandeld. Het invoeren van maatregelen (stap 7) lijkt daarbij een uitdaging, evenals het evalueren van de maatregelen (stap 8). Bij geen van de



Figuur 3.2 De datateams van Charlemagne College Eijkhagen

datateams zijn de maatregelen tot nu toe geëvalueerd; de school benoemt dit zelf als aandachtspunt.

Ten tijde van het onderzoek overwoog de schoolleiding om docenten die eerder aan een datateam hadden deelgenomen nu zelf een datateam te laten begeleiden. Men vindt het belangrijk dat de manier van werken van een datateam schoolbreed wordt toegepast. Zo wordt gesteld dat het belangrijk is om te bespreken hoe er tegen resultaten wordt aangekeken en wat er als groep mee gedaan kan worden. In een interview wordt gesteld dat het belangrijk is dat dit ‘levend blijft’ in de school.

3.1.3 Verankering van datagebruik in de school

In het schooljaar 2018-2019, drie jaar na de start van het eerste datateam, hebben in totaal twintig van de ruim honderd personeelsleden deelgenomen aan een datateam en is circa de helft van de docenten bekend met de datateams. Van de docenten die ermee bekend zijn, geeft ongeveer de helft aan dat ze op school niet of nauwelijks iets terugzien van de datateams. De andere helft

zegt er regelmatig iets over te horen via collega's of tijdens de sectievergadering. De docenten die al eens hebben deelgenomen, zijn overwegend positief over datateams. Ze vinden dat het de samenwerking binnen een sectie ten goede komt, dat het goed werkt om 'onderbuikgevoelens' te bevestigen of juist te ontkrachten, en dat het fijn is dat er eindelijk eens tijd is om met elkaar over onderwijs te praten. Wel geven ze aan dat er niet altijd urgentie is voor het probleem dat wordt aangepakt, en dat ze vaak het gevoel hadden dat ze een probleem moesten 'bedenken'. Sommige datateamleden vonden het jammer dat ze maar weinig hoorden of lazen over eerdere datateams; dit had behulpzaam kunnen zijn voor hun eigen datateam.

Docenten die niet in een datateam hebben gewerkt, geven aan dat ze nieuwsgierig zijn en het best eens zouden willen proberen. Wel hebben enkele docenten twijfels bij de onderwerpen van de datateams, omdat er veel overlap in zit: de overgang van onder- naar bovenbouw is bijvoorbeeld een terugkerend thema. Een enkele docent vraagt zich af waarom hun sectie hier nog nooit voor is benaderd, want er zouden voldoende onderwerpen zijn waarmee ze aan de slag zouden kunnen.

3.2 Leiderschap op het Charlemagne College Eijkhagen

3.2.1 Organisatiestructuur

Het organogram van de school wordt weergegeven in figuur 3.1 (zie p. 27). De organisatiestructuur is volgens antwoorden uit de vragenlijst zichtbaar in de sociale netwerken van de school. Het gaat om een hecht team, waarin de schoolleiding veelvuldig wordt gekozen als gesprekspartner voor werkgerelateerde zaken en waar docenten veelvuldig worden gekozen als gesprekspartner voor persoonlijke zaken. De meeste gesprekken op school gaan

over het werk, waarbij al het personeel wordt betrokken. Ook in het persoonlijke sociale netwerk blijkt bijna iedereen betrokken te worden.

3.2.2 Het managen van het programma met betrekking tot lesgeven en leren

Op de school wordt systematisch, op verschillende manieren en op verschillende lagen in de organisatie aandacht besteed aan het managen van het programma met betrekking tot lesgeven en leren. Zo zijn er wekelijkse bilaterale gesprekken tussen sectordirecteuren en afdelingsleiders, wekelijkse MT-vergaderingen en wekelijkse directievergaderingen. Tijdens deze geplande momenten worden lopende en urgente zaken gemonitord op verschillende lagen in de organisatie, waarbij een vaste structuur wordt gehanteerd: aspecten zoals personeel en leerlingen hebben een vaste plek in het MT-overleg, en aspecten zoals financiën en onderwijs in het directieoverleg. Naast de vaste onderdelen worden ook eenmalige onderdelen op de agenda gezet, zoals het presenteren van teamplannen in een MT-vergadering of het inspectiebezoek in een directievergadering.

In de bilaterale gesprekken krijgen de sectordirecteuren een beeld van de werkvloer van de specifieke afdeling. De afdelingsleiders praten de sectordirecteuren bij over bijvoorbeeld afwezigheid of klachten over docenten en over specifieke aandachtspunten bij leerlingen, zoals het switchen van vakken.

De wekelijkse MT-vergadering zorgt voor uitwisselingsmomenten tussen afdelingen en tussen sectordirecteuren en afdelingsleiders. De gespreksonderwerpen zijn hier wat algemener dan bij de bilaterale gesprekken. Zo worden bijvoorbeeld ouderavonden geëvalueerd en cijfers besproken. Ook is er ruimte voor uitwisseling, waarbij bijvoorbeeld procedures omtrent de studielessen en afwezigheidsmeldingen besproken worden.

De wekelijkse directievergadering zorgt voor een uitwisselingsmoment tussen de sectordirecteuren en de rector. Zo wordt informatie gedeeld (bijvoorbeeld over de stand van zaken van de datateams of over besluiten die zijn genomen op stichtingsniveau). Deze gesprekken worden geagendeerd en genotuleerd, zodat ook kan worden terugverwezen naar dingen die de week ervoor besproken zijn.

Daarnaast vindt een gesprekkencyclus plaats, die stichtingsbreed is ingevoerd. De cyclus neemt drie jaar in beslag en bestaat uit twee jaarlijkse functioneringsgesprekken, gevolgd door een beoordelingsgesprek in het derde jaar. In de gesprekkencyclus komen de functie ('wat') en het competentieprofiel ('hoe') aan de orde. Het gesprek wordt gebaseerd op 360 gradenfeedback, ingevuld door leerlingen en collega's. Ook vinden lesobservaties door leidinggevendens plaats. Dit alles dient een totaalbeeld te geven van de capaciteiten van een docent en de kwaliteit van de lessen. Er wordt hierbij een beoordelingsformulier met vijf criteria gebruikt. Op basis van deze monitoring en het beoordelingsformulier worden verbeterpunten opgesteld. Ook worden de datateams ingezet om het onderwijs te monitoren en evalueren. Zo wordt gecheckt of onderbuikgevoelens kloppen, of op welke gebieden de onderwijskwaliteit verbeterd zou kunnen worden. Zo veronderstelde het datateam Nederlands dat de leerlingen die vanuit een bepaalde locatie instroomden de gemiddelde resultaten naar beneden haalden, maar het tegendeel bleek waar: deze leerlingen scoorden juist hoger dan de andere leerlingen. De onderbuikgevoelens op dit punt bleken dus niet te kloppen.

3.2.3 Het (opnieuw) vormen van de organisatie

De school is in het algemeen tevreden over de resultaten, en onder de collega's heerst consensus over het onderwijs. Grote veranderingstrajecten vinden dan ook niet plaats. De datateams spelen wel

een belangrijke rol in de school. Men wil deze systematiek schoolbreed een belangrijke rol geven. De schoolleiding is dan ook actief bezig om zo veel mogelijk secties bij de datateams te betrekken. Daarnaast worden secties die een datateam hebben gehad gestimuleerd om deze manier van werken op de agenda houden. In de jaarlijkse sectieagenda van de schoolleiding staat dit dan ook als gesprekspunt opgenomen: 'Beschrijf op welke wijze de expertise die opgedaan is via de datateam methode komend schooljaar wordt ingezet. Dit graag opnemen in het jaarplan van de sectie.' Beoogd wordt de datateams een vaste plaats te geven in de organisatie.

Naast de schoolbrede doorvoering van datateams vindt er ook vernieuwing op vak- en afdelingsniveau plaats. Ten eerste heeft de sectie natuur en techniek een eigen methode ontwikkeld. Ten tweede werkt de school met een Econasium. Dit is een programma naast de reguliere economielessen, opgezet in samenwerking met een universiteit. Ten derde heeft de school een afdeling tto, die vorig jaar door Nuffic²⁴ als zeer goed is beoordeeld. Ten vierde heeft de school een havo-competent (HaCo)-programma opgezet om de havo-leerlingen beter voor te bereiden op het hoger beroepsonderwijs. Ten slotte zijn er verschillende werkgroepen opgezet, zoals een werkgroep die een vragenlijst (Succes op School – sos) ontwikkelt om te achterhalen op welk gebied leerlingen die veel onvoldoende punten hebben extra ondersteuning kunnen gebruiken. Hieraan gekoppeld vindt op school het pedagogisch-didactisch overleg plaats.

Docenten zijn over het algemeen tevreden over de facilitering. Vaak krijgt deze de vorm van taakuren. Zo krijgen docenten veertig taakuren per jaar voor deelname aan een datateam. Niet alle docenten vinden dit overigens voldoende. De ene afdelingsleider maakt tijdens het afdelingsoverleg tijd vrij voor de werkgroepen, een andere afdelingsleider doet dat niet. Docenten zien liever de

eerste mogelijkheid, omdat ze anders amper tijd kunnen vinden om in de werkgroepen te werken.

De school benut verder haar externe netwerk. Zo huurt de school externe begeleiding in om de datateams te begeleiden en is er contact met een universiteit omtrent het Econasium. De school maakt ook deel uit van een Academische Opleidingsschool.

De organisatiestructuur en de bijbehorende functies en taken binnen de school zijn duidelijk herkenbaar: men weet bij wie men moet zijn en wie waarvoor verantwoordelijk is.

3.2.4 Het begrijpen en ontwikkelen van mensen

Op de school staat het begrijpen en ontwikkelen van mensen hoog in het vaandel. Via de eerder genoemde gesprekkencyclus en vergadermomenten houdt de schoolleiding goed zicht op de ontwikkeling van docenten. De schoolleiding wil bijvoorbeeld de juiste mensen selecteren voor datateams. Docenten die voor professionele ontwikkelingsmogelijkheden gevraagd worden, geven aan dat ze nog nooit gevraagd zijn voor iets wat niet bij hen past. Docenten voelen zich vaak ook vereerd als zij voor deze mogelijkheden gevraagd worden.

Docenten kunnen solliciteren naar LC- en LD-functies binnen de school. Om in aanmerking te komen voor een LD-functie dient iemand minimaal negen jaar ervaring te hebben in het eerste-graadsgebied. Mensen vinden soms wel dat ze te lang moeten wachten voor ze in aanmerking komen. Jaarlijks wordt een vacature uitgezet voor de zogenaamde functiemix. De schoolleiding probeert hiervoor docenten te motiveren om te solliciteren, maar docenten solliciteren vaak niet, omdat ze het geen fijn idee vinden om eigen collega's te moeten gaan aansturen.

De schoolleiding (rector, sectordirecteuren en afdelingsleiders) heeft de deur altijd openstaan. Hier wordt ook veelvuldig gebruik

van gemaakt: mensen lopen binnen voor problemen omtrent de toetsorganisatie of voor een praatje over een onlangs gevolgde cursus. Mocht er op dat moment geen tijd zijn om te praten, dan wordt er een afspraak gemaakt. Dit geeft de docenten het gevoel dat de schoolleiding dicht bij hen staat. Ook het feit dat elke laag van de schoolleiding regelmatig luncht of een kop koffie drinkt in de docentenkamer draagt hieraan bij, evenals het feit dat de rector vaak iedereen boven aan de trappen welkom heet.

De schoolleiding neemt zelf ook actief deel aan professionaliseringsactiviteiten. Zo neemt er altijd een sectordirecteur deel aan een datateam, en vaak ook een afdelingsleider. De docenten waarderen dit, omdat er dan snel beslissingen kunnen worden genomen.

Ten slotte speelt communicatie in de school een belangrijke rol. Er vinden zowel veel formele als informele (in de docentenkamer, in de wandelgangen of in de kamers van één van de directieleden) gesprekken plaats. Tevens wordt wekelijks via e-mail het weekbericht verstuurd naar alle personeelsleden. In deze gesprekken en via het weekbericht wordt informatie gedeeld over de gang van zaken in de school. Toch vinden niet alle docenten dit voldoende, bijvoorbeeld met betrekking tot de datateams.

3.3 Conclusie

Op het Charlemagne College Eijkhagen werd ten tijde van het onderzoek voor het vierde schooljaar gewerkt met datateams. Inmiddels zijn het vijfde en zesde datateam gestart. Het gaat hierbij om datateams van vier verschillende vakken, een schoolbreed en een stichtingsbreed datateam. De datateams worden begeleid door een externe begeleider. Het invoeren van maatregelen op basis van data is bij één van de drie tot nu toe afgesloten datateams ge-

beurd. Bij de tweede werden geen maatregelen ingevoerd, en bij de derde werd bij het schrijven van dit boek nog gediscussieerd over de mogelijkheid om maatregelen in te zetten. Hoewel de datateammethodiek nauwgezet wordt gevolgd, lijkt het invoeren van maatregelen een uitdaging voor de school, en is daarmee ook het evalueren van maatregelen een aandachtspunt.

Het schoolleiderschap op de school krijgt op een formele en informele manier vorm. Het formeel leiderschap bestaat uit de schoolleiding (een rector, drie sectordirecteuren en vijf afdelingsleiders) en 25 sectieleiders. Daarnaast is er veel informeel leiderschap aanwezig in de school. Deze informele leiders gaan in gesprek over onderwijs met andere docenten in de docentenkamer en laten duidelijk hun visie naar boven komen. De schoolleiding vraagt informele leiders voor bepaalde rollen, zoals kartrekker van een werkgroep.

De werkgerelateerde en persoonlijke sociale netwerken laten een hecht team zien, een belangrijk fundament voor het verspreiden van een initiatief zoals datateams. Het sociale netwerk met betrekking tot de datateams en de observaties laten zien dat ongeveer de helft van de mensen betrokken is bij gesprekken over de datateams. Twee formele leiders lijken de kartrekkers van de datateams.

Er is deels een relatie tussen datateams en het managen van het programma met betrekking tot het lesgeven en leren. Zo wordt wel gekeken waar en binnen welke sectie verbeterpunten liggen, maar blijkt dit niet altijd leidend in het opstarten van datateams.

Met betrekking tot het (opnieuw) vormen van de organisatie speelt schoolbreed het werken met datateams een belangrijke rol: men wil het onderwijs niet langer baseren op onderbuikgevoelens, maar op data. Deelname aan een datateam wordt gefacili-

teerd met veertig taakuren. Ook het externe netwerk wordt benut voor de datateams: de school heeft voor de datateams een externe begeleider ingehuurd. Ten slotte komt het onderwerp datateams in veel gesprekken aan bod, en dat gebeurt zowel op formeel (directievergadering, sectievergadering) als informeel (in de docentenkamer) niveau.

Dat datateams ook in de toekomst een rol zullen spelen op deze school, blijkt uit het feit dat een meerjarenplan rondom datateams is opgezet, dat het gesprekspunt 'datateam' opgenomen is in het format voor de sectievergaderingen en dat er beoogd wordt dat niet langer een externe partij, maar juist de eigen docenten de datateams gaan begeleiden.

Concluderend kan gesteld worden dat het proces van verduurzaming van de datateams op de school in volle gang is. Dat nog niet iedereen evenveel bezig is met de manier van werken, kan mede worden veroorzaakt doordat docenten ervaren dat er slechts beperkt wordt gecommuniceerd over de resultaten van de datateams, met daarnaast de centrale rol die de formele schoolleiding speelt bij het indelen en uitzetten van de datateams. Twee sectordirecteuren lijken namelijk de kartrekkers van de datateams, en zij nemen zelf ook deel aan verschillende datateams. Het eigenaarschap van de datateams lijkt meer te liggen bij de formele leiders dan bij de informele leiders.

**Reactie van de school door Margret Hacking-Van Nunspeet
(sectordirecteur)**

Het eerste deel van de conclusie gaat over maatregelen (evalueren). Invoering van het werken met datateams betekent invoeren van bewustwording van aanwezige data, en van de mogelijkheden die werken met data met zich meebrengen. De ‘nazorg’ van een datateam is misschien nog wel belangrijker dan het datateam zelf. De aandachtspunten en voorgenomen maatregelen die voortkomen uit een datateam, staan bij ons op school op de agenda van de sectie-directiegesprekken. Wij merken dat dit bij verschillende secties niet de hoogste prioriteit heeft, zolang er geen formatieruimte wordt toegekend voor het uitwerken van de voorgenomen acties en zolang er geen sturing is van een sectieleider, afdelingsleider of directielid. Afgelopen jaar (maart 2020-januari 2021) heeft de lesgevende taak en de organisatie van ons onderwijs de hoogste prioriteit gehad (i.v.m. corona). De toegekende taken op verschillende deelgebieden zijn daardoor (bijna) niet uitgevoerd. We hebben gemerkt dat het garanderen van de continuïteit van het onderwijsproces onze collega’s veel tijd en energie heeft gekost. Hoewel deze periode een aantal belangrijke vakdidactische en pedagogische onderwijsvernieuwingen heeft opgeleverd, zijn ook de voorgenomen acties vanuit de datateams tijdelijk stilgelegd.

De conclusie gaat verder in op informeel leiderschap. Dit is voor ons van groot belang om interesse voor en deelname aan onderwijskundige ontwikkelingen te stimuleren. We hebben echter wel gemerkt dat er grenzen zijn aan informeel leiderschap: eerlijke verdeling van taken wordt door de informele leiders zeer gewaardeerd.

In het kader van de kwaliteitszorg binnen ons primaire proces willen we zo veel mogelijk secties laten kennismaken

met opbrengstgericht werken volgens de datateamsystematiek. We hopen dat hierdoor de systematiek geïmplementeerd wordt binnen onze school. We zullen dit als directie goed moeten bewaken en ervoor moeten zorgen dat het verzamelen van data geen doel op zich wordt.

In het kader van verduurzaming van datagedreven werken zullen we, als directie en MT, de stap moeten zetten naar implementatie hiervan door het goede voorbeeld te geven en informatie te verspreiden aan de hand van onderzoek en beschikbare data. Daarnaast is het van belang om, waar mogelijk, onze collega's te vragen om met data onderbouwde argumenten bij ingezonden projecten, plannen en dergelijke. We hebben gemerkt dat werken met data binnen een organisatie breed gedeeld moet worden om deze methode duurzaam te kunnen inzetten.

Bij de schooloverstijgende datateams is het een stuk lastiger om de vaart erin te houden als de voorzitter en begeleider niet continu sturen op het proces. Immers, er zijn maar weinig scholen die de datasystematiek als doelstelling formuleren binnen het schoolplan.



Saskia Laurens, Lisa Moonen en Stefanie ten Thije

4

Schoolportret Augustinianum: Datateams als constante factor bij schoolontwikkeling

4.1 Duurzaamheid van datateams

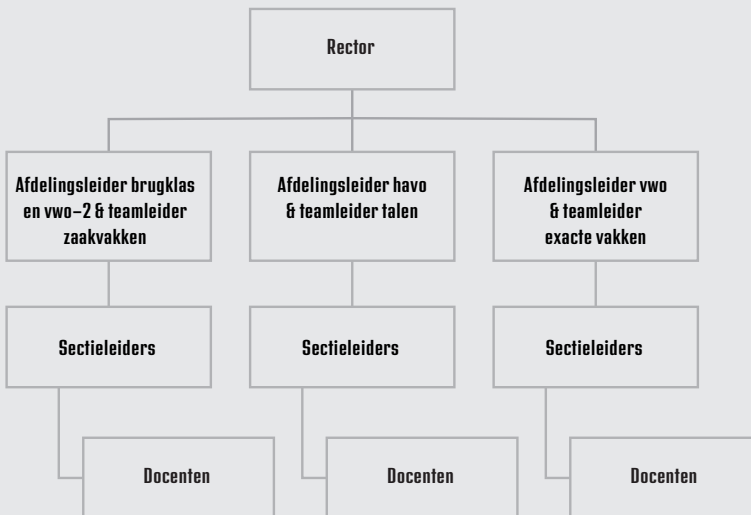
4.1.1 Onderzoek naar schoolbrede vragen

Op het Augustinianum werd in het schooljaar 2013-2014 de datateam methode geïntroduceerd. De school had zich aangemeld voor deelname aan het onderzoeksproject 'Datateams' van de Universiteit Twente en de Stichting Carmelcollege. De school wilde graag leren hoe ze data konden gebruiken om hun onderwijs te verbeteren en werd daarbij van 2013 tot en met 2015 begeleid door de Universiteit Twente. Tevens deed de school mee aan een onderzoek van de Universiteit Twente naar de datateam methode.

Aan het eerste datateam, in schooljaar 2013-2014, namen één teamleider en vier docenten deel. Het probleem dat gedurende dit en het volgende jaar centraal stond, ging over de doorstroom van havo 3 naar havo 4. De school was namelijk ontevreden over het doorstroomrendement: gemiddeld 73 % over de afgelopen drie jaar. Onderzoek met behulp van de beschikbare data liet zien dat het doorstroomrendement samenhang met bespreekgevallen in havo 2. Uit het onderzoek kwam naar voren dat van alle be-

Context

Het Augustinianum in Eindhoven is onderdeel van de Stichting Carmelcollege en telt ongeveer 1250 leerlingen en 125 medewerkers. De school is de afgelopen jaren sterk gegroeid, van 1050 naar 1250 leerlingen. De komende jaren zal dit aantal door middel van een leerlingenstop weer worden teruggebracht tot 1050. De schoolleiding bestaat uit één rector, drie afdelingsleiders en drie teamleiders. De zorg voor elk vak wordt gedragen door een sectieleider. De organisatiestructuur van de school is te vinden in figuur 4.1.



Figuur 4.1 De organisatiestructuur van het Augustinianum

Op deze school lijkt een aantal zaken van belang voor leiderschap voor duurzame onderwijsontwikkeling met datateams. Op basis van dit schoolportret formuleren we de volgende tips:

- Zet kerncomponenten van de datateam methode doelbewust in voor het werken aan visie en doelen, en maak zo ook het belang van het werken met datateams duidelijk.
- Zorg ervoor dat de datateams terug te vinden zijn in beleidsdocumenten.

- Geef de datateamleden taakuren voor hun werk in een datateam.
- Deel kennis over het werken in de datateams en over de uitkomsten van de datateams op (in)formele wijze, bijvoorbeeld in werkgroep- en sectievergaderingen, via nieuwsbrieven en persoonlijke gesprekken.
- Maak gebruik van je netwerk om kennis van buiten naar binnen te halen (bijv. het inhuren van een externe expert voor een presentatie over een onderwerp gekoppeld aan waar het datateam mee bezig is).
- Werk samen met andere kennisinstituten, zoals hogescholen en universiteiten.
- Wees zichtbaar en aanspreekbaar.
- Neem als leidinggevende deel aan het datateam.

spreekgevallen slechts één leerling uiteindelijk onvertraagd een havodiploma haalde. Alle andere bespreekleerlingen bleven een keer zitten of stroomden af naar het vmbo. Collega's van zowel binnen als buiten het datateam werd gevraagd om oplossingen aan te dragen voor dit probleem. Zo werd Begeleiding Op Maat (BOM) ontwikkeld, een programma waarbij leerlingen extra begeleiding krijgen op het gebied van zowel studievaardigheden als vakken. Als leerlingen een bespreekgeval waren of op doubleren stonden, werden ze door hun mentoren geselecteerd om deze BOM-lessen te volgen. De effectevaluatie liet zien dat na het volgen van BOM-lessen 63 % van de leerlingen vooruitging (van 'doubleren' naar 'bespreken' of van 'bespreken' naar 'over'; bij de leerlingen uit cohorten die geen BOM-lessen hadden gevolgd, was dit 29 %).

Men vermoedde dat het lage doorstroomrendement niet alleen met bespreekgevallen samenhang, en in een tweede ronde (schooljaar 2014-2015) ging het datateam op zoek naar andere mogelijke oorzaken. Hierbij werd ingezoomd op het perspectief van de leerling. Het datateam ging met behulp van kwalitatief onderzoek dieper in op de vraag waarom leerlingen doubleerden. Leerlingen die in havo 3 waren blijven zitten, werden geïnterviewd. Uit deze interviews kwam naar voren dat deze leerlingen een lage motivatie hadden en dat vakdocenten en mentoren niet op tijd met de leerling bespraken dat zij volgens de cijfers op dat moment zouden blijven zitten. Om hieraan tegemoet te komen werd de maatregel Signalering Op Maat (SOM) ontwikkeld: als leerlingen in havo 3 met hun huidige cijfers zouden blijven zitten, kregen ze na het eerste trimester al een brief mee naar huis. Zo nodig werden ze ook uitgenodigd voor een gesprek met de mentor, ouders en teamleider. In het schooljaar 2015-2016 zijn de BOM- en SOM-maatregelen geëvalueerd: Het overgangsperscentage van havo 3 naar havo 4 was gestegen van 73 % naar 93 %.

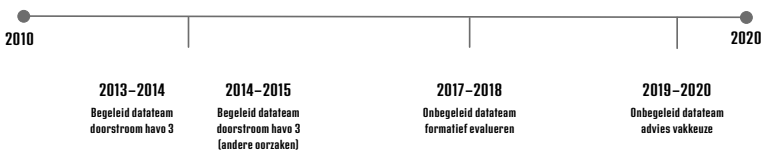
Met de BOM-lessen en de SOM-begeleiding werd in het schooljaar 2015-2016 nog actief gewerkt. De lessen werden uitgevoerd door docenten die ook betrokken waren bij de ontwikkeling ervan. Het daaropvolgende schooljaar werden de lessen niet meer altijd uitgevoerd zoals oorspronkelijk ontwikkeld. Het materiaal was wel aanwezig, maar nieuwe mentoren waren niet op de hoogte van de intentie erachter. Na gesprekken tussen mentoren en het data-team werden de BOM-lessen en SOM-begeleiding weer opgepakt zoals ze oorspronkelijk bedoeld waren. Uiteindelijk bleek het niet haalbaar om de lessen op maat door mentoren een plek te geven in het rooster. Mentoren beschikken wel over het materiaal, maar maken individueel de keuze hoe zij dit inzetten.

Na afloop van de externe begeleiding in 2016 ging de school in 2017-2018 verder met een deels nieuwe samenstelling van het datateam en met een nieuw thema, namelijk formatief evalueren. Hiermee werd aan het einde van het schooljaar een pilot uitgevoerd in vwo-4. De schoolleiding en enkele docenten wilden formatief evalueren invoeren in de school, omdat de leerlingen een hoge toetsdruk ervoeren. Summatief toetsen werd tot een minimum beperkt: alleen in de toetsweek maakten leerlingen een toets die becijferd werd. Het vwo 4-cohort bestond dat jaar uit een relatief kleine en sterke groep leerlingen, met wie men in gesprek ging over deze nieuwe manier van onderwijs. De leerlingresultaten (hun mening en hun cijfers) bleken positief, maar docenten vroegen zich af of het aan de nieuwe aanpak lag of aan deze sterke groep leerlingen. Dit was voor de schoolleiding aanleiding om het datateam weer in het leven te roepen en te vragen om de effecten van formatief evalueren te evalueren, en daarbij aandacht te besteden aan verschillen tussen de verscheidene vwo 4-cohorten. De vergelijking tussen dit cohort en het voorgaande liet zien dat er geen invloed op de cijfers was, maar het onderzoek kon niet naar wens worden afgerond. Het team had namelijk ook

een vergelijking met de eindexamencijfers van deze vwo-groep in 2020 willen maken, maar door corona was dit niet mogelijk, omdat er in dit jaar geen eindexamens zijn afgenomen.

In het schooljaar 2019–2020 heeft het datateam een nieuw thema opgepakt: adviezen over de profielkeuze van klas 3 naar 4. Docenten adviseerden verschillend, en het decanaat had het gevoel dat de advisering niet altijd goed was. Op basis daarvan zijn richtlijnen opgesteld voor docenten, zodat er meer op dezelfde wijze advies wordt gegeven. In onderstaande Figuur is een overzicht te vinden van alle datateams.

In de loop van vijf jaar heeft de datateamaanpak op deze school zich ontwikkeld tot het onderzoeken van vragen gekoppeld aan een initiatief of onderwerp dat speelt in de school. De school hoopt binnen een volgende termijn van vijf jaar een docent als datateamcoördinator of ‘rode draad’ te kunnen aanstellen. Deze persoon kan opgedane kennis met nieuwe datateamleden delen en docenten onderling en het datateam aan de school verbinden, om het datateam beter te positioneren in de school. Deze docent krijgt idealiter een LD-functie. Ook voor andere collega’s zal dit het belang van het datateam binnen de school benadrukken.



Figuur 4.2 De datateams van Augustinianum

4.1.2 Kerncomponenten en onderliggende doelen

De datateams die op deze school actief zijn geweest (telkens één per schooljaar) maakten wel gebruik van de handleiding, maar er wordt soepel omgegaan met de verschillende stappen van de

datateam methode, afhankelijk van het doel van het datateam. Niet iedereen in de schoolleiding vindt het noodzakelijk dat alle stappen uit de datateamhandleiding altijd doorlopen worden. Een andere volgorde of het weglaten van één van de stappen past soms beter bij de betreffende situatie. Het datateam van 2017–2018, dat onderzoek deed naar formatief evalueren, doorliep bijvoorbeeld niet alle stappen, omdat zij alleen de effecten van formatief evalueren wilden evalueren (Stap 8). In principe worden de stappen zoals probleemstelling formuleren, hypothesen formuleren, data analyseren wel uitgevoerd en genoteerd, maar dat is ook afhankelijk van de vraag. Verder maakt men nog steeds gebruik van de handleiding, waarbij het team de stappen uit de handleiding zo veel mogelijk volgt: *‘Die maatregelen bedenken, dat doen we eigenlijk gewoon nog steeds zoals het eigenlijk precies is opgeschreven in dat stappenplan [de handleiding]. Heel netjes, van dat je eerst gaat brainstormen wat er allemaal is, dat je dan gaat bedenken van wat de voors en tegens zijn (...) en dat je dan cijfers geeft [voor de werking], en dat je dan daarna gaat kijken welke maatregel dan het beste is.’* Bovendien staan datateambijeenkomsten in de jaarplanning.

4.1.3 Verankering van datagebruik in de school

In schooljaar 2017–2018, vier jaar na de start van het eerste datateam, is volgens het vragenlijstonderzoek circa twee derde van de docenten bekend met de datateams. Iets minder dan de helft van deze docenten geeft echter aan niet of nauwelijks iets terug te zien van de datateams op school. Iets meer dan de helft zegt er regelmatig iets over te horen.

Docenten verschillen in hun houding ten opzichte van datateams. Docenten die eraan deelnamen, zijn over het algemeen positief: zij noemen het interessant en fijn om op deze manier nieuwe kennis op te doen. Ook waarderen zij de samenwerking in een datateam met collega’s uit andere secties. Bij drie van de datateamleden is het bewustzijn van en de kundigheid in het gebruik

van data vergroot. Eén van de datateamleden gebruikt bijvoorbeeld de in het datateam opgedane kennis in de eigen lessen: het analyseren van toetsgegevens gebeurt vaker en systematischer, en dit zorgt ook voor aanpassingen in de lessen. Niet iedereen vindt echter dat deze manier van werken op individueel niveau nieuwe kennis heeft opgeleverd. Collega's buiten het team zijn minder positief. Ze noemen bijvoorbeeld dat de onderzoekssystematiek die ten grondslag ligt aan de datateams niet geheel aan hun standaarden voldoet; het zou bijvoorbeeld te kleinschalig zijn. Er zijn ook collega's die er positief tegenover staan, maar die geen tijd hebben kunnen vrijmaken om zich erin te verdiepen.

Op de school heerst geen consensus over de beoogde samenstelling van het datateam. Sommigen zien het liefst dat het steeds uit dezelfde mensen bestaat, ten behoeve van de continuïteit en ontwikkeling van expertise op het gebied van datagebruik, terwijl anderen pleiten voor wisselende deelnemers, zodat een groter deel van de docenten met de datateammethodiek leert werken. Het datateam betreft in elk geval de directbetrokkenen bij een vraag of probleem in de werkwijze van het team. Zo hebben in het laatste onderzoek over de profielkeuzeadviezen (2019-2020) de decanen regelmatig deelgenomen aan datateambijeenkomsten in het onderzoek naar de advisering.

4.2 Leiderschap op het Augustinianum

4.2.1 Organisatiestructuur

Het organogram van de school wordt weergegeven in figuur 4.1 (zie p. 44). De sociale netwerken op basis van de vragenlijst laten een hecht team zien waarvan iedereen deel uitmaakt en waarbij zowel de schoolleiding als docenten veelvuldig worden gekozen als gesprekspartner. Het gaat dan om zowel werkgerelateerde als

persoonlijke onderwerpen. Docenten praten met gemiddeld 27 collega's over het werk. De personen die het meest gekozen werden als gesprekspartner zijn drie personen uit de schoolleiding en twee docenten. Men praat gemiddeld met vijftien collega's over persoonlijke zaken. De personen die het vaakst gekozen werden als gesprekspartner voor persoonlijke onderwerpen zijn een persoon uit de schoolleiding, twee docenten en een sectieleider.

4.2.2 Het managen van het programma met betrekking tot lesgeven en leren

Op de school wordt op verschillende manieren aandacht besteed aan het managen van het programma met betrekking tot lesgeven en leren. Ten eerste worden enkele malen per jaar lesbezoeken uitgevoerd, voornamelijk door de schoolleiding. Na een lesbezoek, dat een hele les of een onderdeel daarvan in beslag kan nemen, volgt een gesprek. Aandachtspunten daarbij zijn bijvoorbeeld formatief evalueren, de inzet van de iPad, differentiatie of het pedagogisch klimaat. Wanneer er een probleem wordt gesignaleerd, worden de lesbezoeken binnen de schoolleiding besproken. Deze bespreking is gericht op de vraag hoe het gesignaleerde probleem opgelost kan worden, bijvoorbeeld door middel van coaching op didactisch of pedagogisch vlak.

Ten tweede wordt hiervoor het datateam ingezet. Zo was formatief evalueren ingevoerd in vwo 4, maar was niet iedereen daar vooraf even positief over. Het datateam onderzocht welk effect formatief evalueren heeft gehad op de cijfers van de leerlingen. Ook onderzochten ze de ervaringen van de leerlingen met deze manier van evalueren. Docenten voerden bijvoorbeeld gesprekken met leerlingen om te kijken hoe zij het formatief evalueren of lessen van docenten ervoeren.

Ten slotte worden ook aspecten als lesuitval en verzuim gemonitord, door zowel schoolleiding als docenten. In overleg wordt

gekeken wat de zorgpunten zijn en hoe deze kunnen worden aangepakt.

4.2.3 Het (opnieuw) vormen van de organisatie

Binnen de school wordt veel aandacht besteed aan schoolontwikkeling. Voorbeelden daarvan zijn aandacht voor formatief evalueren, datateams en internationalisering. De schoolleiding vindt het essentieel om bij elk initiatief vertegenwoordigd te zijn, om de dynamiek van de betreffende werkgroep van dichtbij te ervaren en om direct te observeren waar eventueel uitdagingen liggen. Naast schoolbrede ontwikkelingen vinden ook vernieuwingen op sectieniveau plaats. Zo is één van de secties zelf materiaal aan het ontwikkelen om in plaats van ‘boekgestuurd’ onderwijs projectonderwijs aan te bieden aan havoleerlingen. Hiermee hoopt de sectie de motivatie en zelfstandigheid van leerlingen te vergroten.

De school betreft verder regelmatig haar externe netwerk bij schoolontwikkeling. Zo werd een externe expert uitgenodigd bij een studiemiddag over formatief evalueren. Ook ondersteunt een onderwijsadviseur het positioneren van internationalisering in de school en het aanvragen van subsidies. Daarnaast nemen meerdere personen van de school deel aan het leernetwerk formatief evalueren van de Universiteit Wageningen en SLO. De school gebruikt dit netwerk ook om resultaten en best practices te delen, bijvoorbeeld via Didactief en Leraar24.nl. De school moedigt docenten bovendien aan om een cursus vloggen te volgen, waardoor mooie opbrengsten beter gedeeld kunnen worden.

Met betrekking tot het inzetten van middelen en facilitering krijgen docenten uren om deel te nemen aan werkgroepen gericht op vernieuwingsinitiatieven. De financiële middelen binnen de school worden goed gemonitord, waarbij ook subsidies worden aangevraagd voor vernieuwingsinitiatieven in de school.

De school heeft kortom een duidelijke visie op schoolontwikkeling, en vernieuwing en ontwikkeling staan hoog in het vaandel. Niet elke sectie of elke docent heeft er echter behoefte aan. Ook vinden sommige docenten de invoering van vernieuwingsinitiatieven te snel gaan, of ze vinden dat initiatieven elkaar te snel opvolgen. Voor hen is de aanleiding voor invoering van vernieuwingen of aansluiting bij de visie van de school niet altijd even helder. Ook blijkt niet elk vernieuwingsinitiatief even goed geëvalueerd te worden, zoals het gebruik van iPads: geconstateerde haken en ogen zijn niet opnieuw bekeken of besproken. Maar hoewel men aanvankelijk niet altijd op één lijn zit, worden eventuele verschillen in visies en meningen over vernieuwingsinitiatieven tussen collega's en tussen docenten en schoolleiding altijd besproken, zodat men tot overeenstemming kan komen.

4.2.4 Het begrijpen en ontwikkelen van mensen

De schoolleiding voert veelvuldig informele gesprekken in de docentenkamer, op kantoor en in de wandelgangen. Formele gesprekken vinden plaats in werkgroepvergaderingen en sectievergaderingen, en er worden lesobservaties uitgevoerd. Sommige docenten geven aan dat de schoolleiding niet altijd zichtbaar is, door afspraken buiten de deur en het grote aantal vergaderingen.

Door de veelvuldige contacten en observaties lijkt de schoolleiding duidelijk zicht te hebben op wat hun docenten kennen en kunnen, en dit blijkt eveneens uit de vragenlijst. De mensen die in de sociale netwerken het meest geselecteerd werden in de vragenlijst, zijn ook voor de schoolleiding de mensen met invloed binnen de school. De schoolleiding heeft deze personen een karrekterspositie met meer uren gegeven om zich verder te ontwikkelen. Bij docenten die minder goed functioneren, wordt vaker een lesobservatie verricht of wordt zo nodig (externe) coaching geregeld.

Docenten hebben verschillende mogelijkheden om zich te ontwikkelen, van LB- naar LC-docent, van LC- naar LD-docent of via een master- of promotietraject. Voorwaarde daarbij is dat het binnen de financiële en organisatorische kaders past. Men kan de eigen ambitie zelf kenbaar maken, of er wordt naar gevraagd. Wanneer de schoolleiding potentie ziet op het gebied van bijvoorbeeld innovatie of leiderschap, wordt men zo nodig door de schoolleiding aangemoedigd om een traject of opleiding te gaan volgen.

Ook geeft de schoolleiding veelvuldig individuele ondersteuning, bijvoorbeeld wanneer iemand een te hoge werkdruk ervaart. Ook docenten onderling ondersteunen elkaar op verschillende gebieden, bijvoorbeeld bij het opbouwen van een relatie met specifieke leerlingen ('Wat triggert leerling X?'), het ontwikkelen en beoordelen van toetsen of het geven van bepaalde lessen. Docenten ervaren deze gesprekken als inspirerend. Daarnaast worden ook vaak complimenten gegeven, zowel door de schoolleiding aan een docent (vanwege een vernieuwingsinitiatief dat sterk is neergezet in de school, of een leerlingenconflict waarbij goed gehandeld is), als door een docent aan een andere docent (bijv. tevredenheid over lesgeven en opbrengsten van mentorleerlingen die uitgesproken wordt richting vakdocenten).

Ten slotte krijgt de communicatie op de school veel aandacht, zowel bij de schoolleiding als bij docenten. De schoolleiding is van mening dat mensen moeten weten wat er gebeurt en waarom, zodat ook zij inzien waarom een bepaalde verandering wordt doorgevoerd. Middelen die de schoolleiding hiervoor gebruikt, zijn onder andere de schoolniewsbrief en persoonlijke gesprekken.

4.3 Conclusie

Op het Augustinianum wordt sinds 2013 (met één tussenjaar) gewerkt met een datateam. De samenstelling van het datateam is over deze periode nagenoeg gelijk gebleven. In de school is twee derde van de docenten bekend met de datateam methode. Het datateam dat ten tijde van het onderzoek aan het werk is, volgt echter niet alle stappen van de datateam methode. Het datateam richtte zich ten tijde van dit onderzoek uitsluitend op stap 8 van de datateam methode (evaluatie).

Het schoolleiderschap wordt zowel in formele als informele zin gedeeld binnen de school: de schoolleiding herkent leiders en geeft deze mensen een formele positie, bijvoorbeeld die van sectieleider, of een kartrekkersrol, bijvoorbeeld in een werkgroep.

Wanneer we het managen van het programma met betrekking tot het lesgeven en leren relateren aan het datateam, dan zien we dat dat op deze school nu voor één vernieuwingsinitiatief gebeurt, namelijk het formatief evalueren.

Het begrijpen en ontwikkelen van mensen is belangrijk op het Augustinianum, en dit zien we terug in de sociale netwerken. De werkgerelateerde en persoonlijke sociale netwerken laten een hecht team zien, wat belangrijk is als fundament voor het verspreiden van een initiatief zoals de datateams. Het sociale netwerk met betrekking tot de datateams laat zien dat slechts een klein groepje collega's in de school hierop gericht is. Eén van de docenten is daarin de kartrekker: deze persoon praat het meest met collega's over datateams en brengt deze werkwijze daarmee onder de aandacht. Het datateam lijkt dus afhankelijk te zijn van één persoon en heeft daarmee een kwetsbare positie. Wat de duurzaamheid positief kan beïnvloeden is dat de schoolleiding een duidelijk toekomstplan heeft met betrekking tot het data-

team: het moet blijven bestaan om vraagstukken die gekoppeld zijn aan het ontwikkelproces van de school op te lossen. Ook is het de bedoeling een LD-docent aan te stellen, om op die manier borging en deling van de datateams in de school tot stand te brengen.

Met betrekking tot het (opnieuw) vormen van de organisatie, waar op deze school veel aandacht aan wordt besteed, lijkt het datateam ingezet te worden ter ondersteuning van vernieuwingsinitiatieven. Ten tijde van het onderzoek speelt het formatief evalueren een grote rol op de school, en daar is het datateam aan gekoppeld.

Kortom, er kan gesteld worden dat de toekomstplannen en fundering voor het verduurzamen van onderwijsontwikkeling, zoals de datateams, binnen de school aanwezig zijn. De sociale netwerken, via welke een onderwijsontwikkeling verspreid kan worden, zijn stevig. De verspreiding vindt echter nog niet schoolbreed plaats. Het datateam blijft over het algemeen uit dezelfde leden bestaan, werkt op zichzelf en deelt de resultaten pas als de evaluatie en analyse van de gegevens is afgerond. Op dit moment werkt het datateam aan hun derde onderwerp en focust daarbij op stap 8 van de datateam methode. Het leiderschap met betrekking tot de datateams, dat één van de datateamleden met name op zich neemt, zorgt ervoor dat het datateam meer ingang krijgt in de school, omdat deze docent erover praat met collega's. Ook zorgt dit datateamlid ervoor dat de maatregelen die ontwikkeld zijn door het datateam bij de schoolleiding op het netvlies blijven staan.

**Reactie van de school door Lisa Moonen
(docent en lid kernteam datateam)**

Het Augustinianum hecht grote waarde aan de rol van het datateam bij verbeterprocessen in het onderwijs. Het datateam is op dit moment ingericht als een kernteam van drie personen die bekend zijn met de datateam methode en wordt afhankelijk van de opdracht uitgebreid met direct betrokken personen uit de organisatie. Door deze opzet wordt de expertise van het datateam behouden en steeds opnieuw ingezet. Tevens merken we dat het draagvlak voor verandering vergroot wordt door verbreding van het team met betrokkenen in de organisatie.

Het opstarten van nieuwe onderzoeken gebeurt nu op twee manieren. Óf het managementteam verzoekt het datateam om een onderzoek op een bepaald gebied op te starten, óf het datateam komt met een onderzoeksvorstel naar aanleiding van de speerpunten die genoemd staan in het schoolplan.

Inmiddels (november 2020) is een nieuw onderzoek afgerond en een volgend onderzoek opgestart. Het afgelopen jaar is onderzoek gedaan naar de voorspellende waarde van de vakadviezen in de derde klas voor het halen van een voldoende voor het eindexamen. Deze advisering bleek voldoende voorspellende waarde te hebben, maar het werd wel duidelijk dat bij een vergelijkbare casus verschillende adviezen gegeven werden. Daarom is een nieuwe richtlijn opgesteld voor het geven van adviezen.

Op dit moment richt het datateam zich op versterking van het gymnasium. Hierbij werkt het datateam samen met de sectie klassieke talen en wordt onderzocht welke beweegredenen brugklasleerlingen hebben om na één jaar te stoppen met het gymnasium.

Daarnaast wordt dit schooljaar in vwo 5 een projectweek opgezet waarbij ook leerlingen gaan kennismaken met de da-

tateam methode. Naast de datateam methode worden andere vaardigheden aangeleerd, zoals het juist vermelden van bronnen, het beoordelen van de betrouwbaarheid van bronnen, pitchen en infographics maken. Het is de bedoeling dat leerlingen deze vaardigheden gaan inzetten bij hun profielwerkstuk, maar ook meenemen naar een vervolgopleiding.

Kortom, voor het Augustinianum is de datateam methode een blijvend instrument om het onderwijs te monitoren en waar mogelijk te verbeteren.



Christel Wolterincken Gitti Burema

5

Schoolportret Marianum: Geen beslissingen op basis van onderbuikgevoelens

5.1 Duurzaamheid van datateams

5.1.1 Van rekenen en Engels naar een schoolbrede datateam methode

In 2013 startte het Marianum met een datateam gericht op rekenen, begeleid door de Universiteit Twente. Aan dit datateam namen twee docenten, één docent met extra taken en twee conrectoren deel. Het niveau van de rekenvaardigheid in havo 4 was niet naar tevredenheid. Door het datateamwerk werd duidelijk welke leerlingen zogenaamde risicoleerlingen waren en dat er in havo 3 en 4 een groot verval zichtbaar was in de rekenvaardigheid van leerlingen. Op het domein 'meten' werd het laagst gescoord. Om die reden werden remediërende lessen ingezet, samen met een structurele rekenles in havo 3. Hierdoor gingen de rekenvaardigheden omhoog.

De school ging in 2014 zelfstandig verder met een tweede datateam gericht op Engels. Aan dit datateam namen twee docenten, één docent met extra taken en twee conrectoren deel. De CE-cijfers op het vak Engels bleven al vijf jaar onder het landelijk gemiddelde. Door het testen van verschillende hypothesen kwam men erachter dat scores op de onderdelen tekstbegrip en woor-

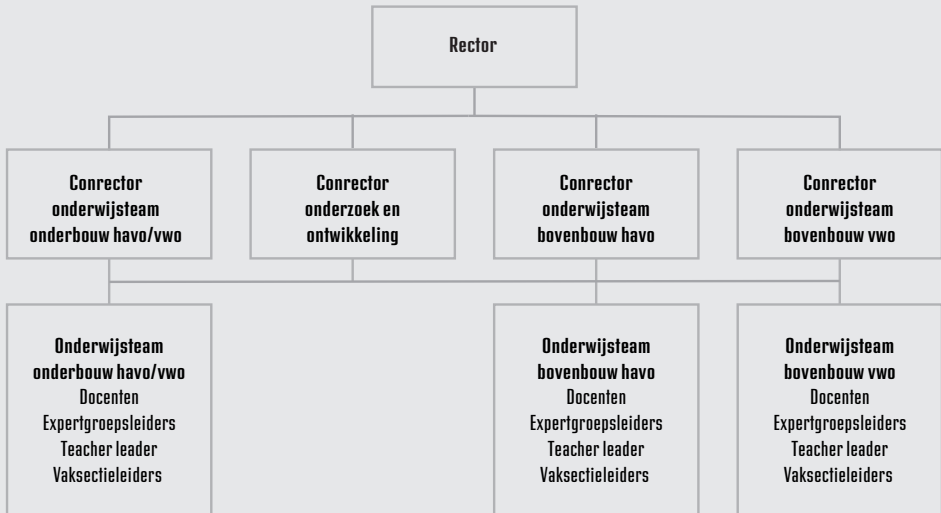
Context

Het Marianum is onderdeel van de Stichting Carmelcollege en heeft ongeveer 1530 leerlingen en 130 docenten. Marianum-locatie Groenlo heeft drie conrectoren op de onderwijsteams onderbouw, bovenbouw havo en bovenbouw vwo. De school heeft samen met de locatie Lichtenvoorde een rector en daarnaast twee schoolbreed functionerende conrectoren (bedrijfsvoering, en onderwijs en onderzoek). Deze conrectoren hebben bovendien allen hun eigen portefeuilles, waaronder identiteit, onderwijs en ICT, internationalisering en passend onderwijs.

In totaal heeft bijna 30 % van de docenten uit de onderwijsteams extra taken of rollen, onder andere als sectieleider, expertgroepleider of *teacher leader*. Bovenop de LC-competenties draagt de *teacher leader* (ook wel 'onderwijsinnovator') zorg voor een goede afstemming van vakken en vakgebieden in het primaire onderwijsproces. Ook draagt deze bij aan een betekenisvol onderwijsaanbod, door zelf veranderingen te initiëren, maar ook door te anticiperen op signalen uit de omgeving. De *teacher leader* stuurt bovendien binnen de vastgestelde centrale kaders van (onderwijs)beleid van de instelling en/of locatie complexe, langlopende projecten aan, zoals een integrale leerlijn taalvaardigheid, met een doorlooptijd van meer dan een schooljaar, onder (eind)verantwoordelijkheid van de direct leidinggevende. Deze school kent schoolbrede expertgroepen, bijvoorbeeld gericht op ICT, formatief handelen, passend onderwijs en internationalisering. De *expertgroepleider* stuurt een expertgroep aan. Deze leider is altijd een docent, omdat het Marianum wil werken vanuit geïntegreerd leiderschap en eigenaarschap bij docenten. De genoemde onderwerpen maken ook deel uit van de portefeuille van een conrector.

Elke conrector stuurt een onderwijsteam aan, dat bestaat uit de genoemde docenten met extra taken of rollen (zoals sectieleider) en docenten zonder deze taken of rollen die met elkaar samenwerken. De conrector onderzoek en ontwikkeling begeleidt en werkt samen

met alle onderwijsteams, en stuurt samen met de sectieleden op de ontwikkelingen binnen de schoolbrede vaksecties. Er vindt ook samenwerking plaats over de onderwijsteams heen, bijvoorbeeld in expertgroepen (waarin docenten uit verschillende onderwijsteams plaatsnemen). De organisatiestructuur wordt in figuur 5.1 weergegeven.



Figuur 5.1 De organisatiestructuur van het Marianum

Ook op deze school zien we dat leiderschap een belangrijke rol speelt bij duurzame onderwijsontwikkeling met datateams. Op basis van dit schoolportret formuleren we een aantal lessen:

- Zorg ervoor dat de kerncomponenten en het belang en urgentie van de datateam methode helder zijn.
- Zet datateams in om de visie en doelen van de school te realiseren.
- Zorg ervoor dat datateams terug te vinden zijn in beleidsdocumenten en roosters (laat bijvoorbeeld elke sectie (deels) als datateam functioneren).

Context

- Rooster docenten uit voor datateambijeenkomsten.
- Deel kennis over datateams en over de uitkomsten ervan informeel (in de koffiekamer, docentenwerkkamer) en formeel (vergadering, vaksectiegesprekken).
- Schakel indien nodig extra externe begeleiding in voor de datateams.
- Maak gebruik van je netwerk om kennis van buiten naar binnen te halen (bijv. extra begeleiding, inhoudelijke presentaties).
- Werk samen met andere kennisinstututen, zoals universiteiten.
- Wees zichtbaar en aanspreekbaar binnen de school, maak het mogelijk om binnen te lopen bij de schoolleiding en wees vaak te vinden in de docentenkamer.
- Neem deel aan datateams (niet slechts voor één bijeenkomst, maar als volwaardig teamlid).
- Motiveer en enthousiasmeer docenten voor het werken met datateams.
- Identificeer kartrekkers binnen de school (mensen die een heldere visie hebben en die collega's kunnen inspireren en meenemen) en breng deze in positie.

denschat met elkaar samenhangen en dat daar verbetering mogelijk was. Om die reden werd ingezet op de doorlopende leerlijn en werd het PTA van leerjaar 3 herzien, waarbij meer aandacht uitging naar deze vaardigheden. Er werden remediërend materiaal en lessenseries ontwikkeld, en in de klassen 1, 2 en 3 werd vervolgens *Diataal*²⁵ ingezet. Hiermee kregen zowel docenten als leerlingen beter zicht op waar de leerlingen stonden. De resultaten voor woordenschat en leesvaardigheid zijn verbeterd en liggen nu niet meer onder het landelijk gemiddelde.

De school wilde vervolg geven aan het succes van de datateams door zich aan te melden voor een nieuw onderzoeksproject naar datateams van de Universiteit Twente, die tevens de begeleiding verzorgde. In het schooljaar 2016–2017 werd gestart met een datateam wiskunde. Dit datateam bestond uit vijf personen: drie docenten, één docent met extra taken en één corrector. Het onderwerp was de percentielscore van het CE in havo 5 en het CE-cijfer. Als uitkomst van het proces werden vier maatregelen geformuleerd: (1) in de lessen van havo 4 en havo 5 werd ruimte gecreëerd voor het oefenen van examenvraagstukken, (2) in de leerjaren 1, 2 en 3 werd voortaan eenmaal per week de les gestart met vragen die betrekking hebben op basisvaardigheden, (3) er werden aanpassingen in het toetsbeleid gedaan, en (4) de wiskunderesultaten werden opgedeeld in een resultaat voor wiskunde A en voor wiskunde B.

Alle maatregelen die tot nu toe werden ontwikkeld door de datateams, worden nog steeds uitgevoerd in de verschillende vaksecties. Het inzetten van *Diataal* in de klassen 1, 2 en 3 voor het vak Engels wordt door docenten zo prettig ervaren dat zij het ook in de bovenbouw willen invoeren. Ook andere secties willen graag met deze methode werken, omdat de voordelen van deze werkwijze hen aanspreken. Ook de maatregelen die werden ingevoerd

door het datateam wiskunde worden positief ervaren door de sectie wiskunde, hoewel ze nog niet geëvalueerd zijn. Hierbij moet de kanttekening gemaakt worden dat twee docenten aangaven dat zij niet weten op basis waarvan de beslissingen in het datateam zijn genomen, terwijl deze wel effect hebben op hun handelen.

Ten tijde van het onderzoek is formatief handelen op het Marianum een centrale rol gaan spelen. Volgens één van de conrectoren is dit voortgekomen uit de datateams. Bij de datateams werd namelijk gefocust op het gebruik van formele data²⁶ bij schoolbrede problemen of problemen in de vaksectie. Het Marianum was echter ook geïnteresseerd in het gebruik van informele data²⁷ in de context van de klas. Daarom werd besloten om met formatief handelen aan de slag te gaan.²⁸

Volgens twee conrectoren spelen datateams in de toekomst nog steeds een rol op het Marianum. Het gaat niet alleen om data blijven gebruiken volgens de datateam methode, omdat daarvoor altijd een probleem moet spelen. Zij vinden monitoring van de resultaten net zo belangrijk, en vinden het daarom cruciaal dat iedere docent kritisch naar het eigen vak kijkt en aan de hand van data monitort of de leerprestaties voldoende zijn. Zo had één van de conrectoren het plan om een datateam Nederlands op te zetten. Dit werd voorbereid door bij de docenten Nederlands hun idee hierover te polsen, via e-mail en persoonlijke gesprekken. Er is in deze sectie geen formeel datateam gestart, maar de sectie heeft wel Cito-data geanalyseerd om het probleem en mogelijke oorzaken ervan in kaart te brengen. Hieruit bleek dat leerlingen in leerjaar 1, 2 en 3 achteruitgingen wat betreft woordenschat. De sectie Nederlands heeft hierop actie ondernomen. Binnen de gehele onderbouw en de bovenbouw vmbo wordt gewerkt met 'de tien woorden van de week'. Deze woorden krijgen aandacht binnen de lessen Nederlands, maar ook binnen de lessen van overige

vakken. Verder worden de datateams in één van de schoolplannen genoemd: daarin staat dat elke vaksectie idealiter als datateam moet gaan fungeren.

De school is afgelopen jaar ook gestart met een schoolbreed datateam begeleid door een extern adviesbureau. Omdat de resultaten van de havo achterbleven, wat mede bleek uit een rapportage van onderwijsopbrengsten, wilde men een schoolbreed team laten onderzoeken wat de oorzaken hiervan waren, en welke oplossingen men hiervoor kon bedenken. Omdat aan dit datateam veel nieuwe docenten deelnemen, heeft men bewust weer voor externe begeleiding gekozen. De school wil graag het gedachtegoed ook bij nieuwe medewerkers verder ontwikkelen. Het gaat dus niet alleen om de havoresultaten, maar ook om het *'meenemen in de manier van denken (...) zodat zij dat vervolgens ook weer meenemen in hun vaksecties en in hun onderwijsteams kunnen doen.'* Er nemen acht mensen uit verschillende secties deel, uit zowel onder- als bovenbouw. Alle datateams van de school zijn te vinden in onderstaande Figuur.



Figuur 5.2 De datateams van het Marianum

5.1.2 Kerncomponenten en onderliggende doelen

Men voert de acht stappen van de datateam methode nog steeds uit en gebruikt de handleiding als naslagwerk. Dit is nodig om mensen scherp te houden. De datateambijeenkomsten vinden regelmatig plaats. Verder wordt ook op 'kleine' schaal volgens de methode gewerkt, bijvoorbeeld als de resultaten van een bepaald vak een keer tegenvallen: *'Je constateert een probleem en je gaat*

kijken (...). Wat is nou eigenlijk mijn vraag, en je gaat daar data bij zoeken en je gaat kijken of de hypothese klopt.' Het is ook de bedoeling dat elke vaksectie volgens de methode werkt: 'Hoe weten we dan dat we op de goede weg zijn? Nou ja, dan moeten we dus wel data verzamelen. Moeten we dan wel kunnen onderbouwen.'

5.1.3 Verankering van datagebruik in de school

Datagebruik is belangrijk op het Marianum. Data komt ter sprake in MR-vergaderingen, tijdens het schoolleidingoverleg en ook tijdens sectiegesprekken. Een concreet voorbeeld zijn presentaties aan elke sectie met daarin onder andere de opbrengsten van het afgelopen schooljaar. Hiervoor wordt bijvoorbeeld gebruikgemaakt van *Vensters* (vo)²⁹ en inspectierapporten. Een ander voorbeeld is datagebruik op een algemene studiedag. Tijdens de introductie van deze dag werd ingezoomd op de resultaten van de verschillende vaksecties. Hierbij werd tevens gebruikgemaakt van de gegevens van *Vensters* en *CumLaude* (een management informatietool). Dit betekent niet dat men zich moet blindstaren op data. Het gevaar kan ook zijn dat er te veel en te vaak naar data wordt gevraagd en docenten en schoolleiders 'datamoe' worden. Eén van de conrectoren op de school zegt hierover dat data 'ook niet álles zeggen'.

Volgens het vragenlijstonderzoek heeft driekwart van de docenten en schoolleiders op het Marianum wel eens van de datateam methode gehoord. De helft praat wel eens over datateams in de school, gemiddeld met twee andere collega's. Bepaalde schoolleiders zorgen voor bewustwording van en enthousiasmering voor de datateams. Eén conrector staat centraal in het netwerk in de school. Twee docenten met extra taken worden door de respondenten ook vaker gekozen als gesprekspartner dan anderen. Het merendeel van de docenten en schoolleiders hoort over de datateams in een vergadering en/of in de koffiekamer. De schoollei-

ding is nodig om het proces van datateams echt aan te wakkeren: de docenten of docenten met extra taken noemen de manier van werken niet uit zichzelf.

Volgens twee docenten met extra taken is het een mooie werkwijze: het systematisch werken en tot conclusies komen bood hun houvast om tot gegronde maatregelen in hun lessen te komen. Waar twee datateams het probleem als urgent en betekenisvol hebben ervaren, was dat voor een derde datateam niet het geval, omdat zij het probleem niet als écht probleem ervoeren. Ook willen sommige docenten zich liever alleen richten op lesgeven in plaats van onderzoek doen, vinden zij het veel tijd kosten of kunnen zij zich niet in bepaalde maatregelen vinden. Sommige docenten die niet in een datateam hebben gewerkt denken ook dat het veel tijd kost of hebben minder positieve associaties met data.

5.2 Leiderschap op het Marianum

5.2.1 Organisatiestructuur

Het organogram van de school wordt weergegeven in figuur 5.1 (zie p. 63). De sociale netwerken die uit de vragenlijst volgen, geven een hecht docententeam weer waarin de schoolleiding nauw verbonden is met hun docenten. Alle docenten en schoolleiders worden betrokken bij gesprekken over het werk. Mensen praten gemiddeld met negentien collega's over het werk. De mensen die het meest gekozen werden om hierover te spreken, zijn twee conrectoren, de rector en een teacher leader. Ook wordt bijna iedereen betrokken in gesprekken over persoonlijke zaken. Mensen praten gemiddeld met negen collega's over persoonlijke onderwerpen. De mensen die het meest gekozen werden wat betreft het spreken over persoonlijke onderwerpen zijn twee conrectoren, een sectieleider en een docent.

Het is echter niet altijd even duidelijk naar wie een docent kan gaan om organisatorische vragen te stellen of didactische problemen te bespreken. Ook is het volgens een van de sectieleiders soms lastig te bepalen wat het sectieleiderschap nu precies inhoudt: waar ligt de verantwoordelijkheid, en hoe moet de sectieleider omgaan met aspecten zoals de jaartaak, die eigenlijk bij de conrector liggen? Daarnaast lijkt de invulling van de functies soms te verschillen: één teacher leader lijkt meer mee te denken en te sparren met de conrector van hetzelfde team, terwijl de andere teacher leader meer organisatorische taken voor zijn rekening lijkt te nemen.

5.2.2 Het managen van het programma met betrekking tot lesgeven en leren

Op het Marianum wordt duidelijk zorg gedragen voor het managen van het programma met betrekking tot lesgeven en leren. Zo is er regelmatig informeel contact tussen de conrectoren en docenten: docenten lopen bij een conrector binnen om hun vragen te stellen of schieten hen aan in de koffiekamer. Op die manier monitoren de conrectoren wat er speelt op de werkvloer, om vervolgens waar nodig bij te sturen. Ook formele voortgangsgesprekken (tussen rector en conrector en tussen conrector en docent) vinden in elk geval één keer per jaar plaats; soms gebeurt dit zelfs vaker, omdat de desbetreffende conrector eenmalig overleg te weinig vindt om zicht te houden op wat een docent belemmert in (de kwaliteit van) zijn of haar lesgeven.

De schoolleiding (conrectoren) maakt de teams verantwoordelijk voor de resultaten, door deze bewust te delen en door gesprekken aan te gaan om te kijken hoe een volgende stap kan worden gezet of hoe een bepaald resultaat kan worden voorkomen. Dit gebeurt door de eerder genoemde terugkoppeling aan de hand van presentaties (in de sectiegesprekken en in de onderwijsteams), maar ook in de vaksectiegesprekken. Zo worden de opbrengsten van de

sectie (data), de positie van de sectie in de school en de ontwikkelpunten van de sectie besproken.

Niet alleen de rector en conrector managen het programma met betrekking tot lesgeven en leren. Sectieleiders, expertgroepleiders en teacher leaders zijn hiervoor ook verantwoordelijk. Zo zijn er maandelijks sectiebijeenkomsten en expertgroepbijeenkomsten. De koffiekamer of de docentenkamer zijn bij uitstek ook gelegenheden waar docenten met hun vaksectieleiders of een teacher leader sparren. Hierbij gaat het om administratieve (*hoeveel tijd staat er voor het nakijken van toetsen?*), organisatorische (*wanneer zullen we samen gaan zitten om de resultaten van de toetsen door te nemen?*) en klasspecifieke onderwerpen (*hoe zorg jij dat leerling X zich minder focust op zijn medeleerlingen en meer op de inhoud van de les?*).

5.2.3 Het (opnieuw) vormen van de organisatie

Organisatievorming staat hoog op de agenda op het Marianum. De school heeft ten eerste in de afgelopen jaren een schoolvisiedocument ontwikkeld, met input van zowel schoolleiding als docenten. Hoewel er niet concreet wordt gerefereerd aan dit document, leeft de inhoud van het document wel in de school. Als docenten of de schoolleiding praten over hun visie op onderwijs, komt dit sterk overeen met wat in het visiedocument wordt beschreven. Een voorbeeld hiervan is dat een docent met extra taken in de docentenkamer vol passie vertelt over manieren om formatief handelen in te zetten. Men is alert op collega's die niet achter de visie lijken te staan. Met hen wordt het gesprek aangegaan en gevraagd wat zij nodig hebben om dit wel te kunnen gaan doen.

Wat betreft de facilitering worden alle docenten wekelijks een middag uitgeroosterd. In die tijd vinden verschillende vergade-

ringen plaats: van sectieoverleg tot werkgroepen. Ook werden afgelopen jaar docenten uitgeroosterd voor het bijwonen van de datateambijeenkomsten en andere vormen van professionalisering. Daarentegen wordt van docenten ook verwacht dat ze soms zelf wat tijd investeren, zoals voor het bijwonen van de studieavond met betrekking tot formatief handelen.

Tot slot neemt het Marianum deel aan verschillende vernieuwingsinitiatieven. Eén van deze initiatieven is formatief handelen, dat duidelijk in de school wordt gepositioneerd. Formeel leiderschap lijkt hierbij erg belangrijk te zijn, omdat voornamelijk de rector en één conrector een grote rol spelen. Zij zorgen voor de begeleiding, voor het ‘aanwakkeren van het vuurtje’, voor het benoemen van de mogelijkheid tot het opstarten van een data-team en de meerwaarde van een datateam. Dit gebeurt bijvoorbeeld tijdens de vaksectiegesprekken: als docenten een probleem benoemen, wordt het opzetten van een datateam als oplossing aangedragen, motiverend gecommuniceerd door de rector.

5.2.4 Het begrijpen en ontwikkelen van mensen

Het begrijpen en ontwikkelen van mensen is belangrijk op het Marianum: de schoolleiding heeft sterke interpersoonlijke relaties met de docenten. Persoonlijke situaties worden met conrectoren besproken, en zo'n gesprek loopt vervolgens vloeiend over in een bespreking van werkgerelateerde onderwerpen. De schoolleiding kent de docenten op persoonlijk vlak (thuisituatie, weekendplannen, sport), en de docenten lijken de schoolleiding ook op die manier te kennen. Daarnaast worden de schoolleiding, maar ook de docenten met extra taken, vaak opgezocht voor vragen. De manier van communiceren van de schoolleiding is daarbij ook belangrijk: zij proberen altijd in de taal van de docent te spreken en zijn daar ook bewust mee bezig. Zij spelen dus een belangrijke rol in de school.

Doordat de schoolleiding in contact staat met zowel docenten als leerlingen, houden zij een reëel beeld op het gebied van sterke punten en wat nog nodig is voor verdere ontwikkeling. Dit leidt er tevens toe dat medewerkers goed gepositioneerd worden. De mensen die een groot netwerk hebben binnen de school en daarnaast veelvuldig met collega's praten over het werk op school (informele leiders), zijn ook door de schoolleiding in positie gezet om invloed uit te oefenen.

Er waren verschillende docenten die tijdens observaties opvielen, bijvoorbeeld doordat ze (op een bepaalde manier) over hun visie op onderwijs praatten of door het advies dat zij gaven aan een collega. Deze docenten hadden allemaal extra taken in de vorm van vaksectieleider, teacher leader of expertgroepleider. Ook werden deze mensen specifiek ingezet door een studieavond te organiseren rondom het ontwikkelen van een formatieve cultuur, waarbij alleen de docenten met extra taken aanwezig waren, omdat zij een sleutelpositie hebben in de onderwijsteams en vaksecties. Men is zich dus sterk bewust van de positie en krachten van de medewerkers. Dit komt ook terug in de dagelijkse gang van zaken: De schoolleiding spreekt hun vertrouwen in deze docenten uit, en hun worden speciale verantwoordelijkheden gegeven (bijvoorbeeld: *'Kun jij bij deze docenten peilen wat zij vinden van onderwerp X?'*, of: *'Wat een goed idee! Maak er maar werk van'*).

De stichting waar het Marianum deel van uitmaakt, biedt docenten veel mogelijkheden om een opleiding te volgen. Zij bieden zogenaamde inhouseopleidingen aan, waaraan docenten kunnen deelnemen om uiteindelijk teacher leader te kunnen worden. Docenten kunnen hun ambities aangeven bij hun conrector, en samen kijken zij dan of er binnen de school plek is om deze ambitie te vervullen. Hier zitten geen speciale voorwaarden aan vast: docenten hoeven niet een bepaald aantal jaar op het Marianum te

blijven werken om de opleiding te mogen volgen. Dit wordt door verschillende docenten als prettig ervaren. Tevens noemden twee conrectoren dat ze specifieke docenten op het oog hebben, omdat zij zien dat zij ‘meer kunnen’. Dat wordt gedefinieerd als het hebben van een duidelijke visie, een groep kunnen inspireren en kunnen fungeren als kartrekker. Een van de conrectoren merkt op dat het potentieel van desbetreffende docenten verder ontwikkeld moet worden, bijvoorbeeld door hen een keer een werkgroep te laten leiden. Daarnaast moeten deze docenten zich bewust worden van hun kwaliteiten. Wanneer dat het geval is, kunnen deze docenten ook extra taken krijgen. Van deze docenten viel tijdens de observaties op dat zij hun visie duidelijk kunnen verwoorden in gesprekken met collega’s en dat zij een bepaalde mate van overtuigingskracht of geloofwaardigheid bezitten, wat ervoor zorgt dat hun collega’s aannemen wat zij zeggen en waar mogelijk daarin meebewegen.

5.3 Conclusie

Op het Marianum wordt al ruim vijf jaar met datateams gewerkt, in verschillende samenstellingen. Men voert de acht stappen van de datateam methode (nog steeds) uit en gebruikt de handleiding als naslagwerk. Datateambijeenkomsten vinden regelmatig plaats. Verder wordt er ook op ‘kleine’ schaal volgens de methode gewerkt en is het de bedoeling dat elke vaksectie volgens de methode werkt. Hiervan zijn verschillende voorbeelden gegeven. De maatregelen die tot nu toe zijn geformuleerd, worden nog steeds toegepast. Ook noemen twee (con)rectoren in gesprekken met docenten actief de mogelijkheid om een datateam op te richten. De meerderheid van docenten en schoolleiders zijn bekend met de methode, en de helft van de mensen praat over datateams in de school. Niet iedereen is altijd positief: de datateams lijken

voornamelijk gedragen te worden door twee (con)rectoren. Ook waren er mensen in de school die niet wisten wat datateams zijn, terwijl data breed worden gebruikt in de school. Daarnaast lijkt er verbetering mogelijk voor het delen en documenteren van de kennis die is opgedaan in de datateams, zodat mensen weten waarom zij de maatregelen uitvoeren die door een datateam zijn bedacht.

Binnen het Marianum speelt formatief handelen een grote rol. Volgens een van de conrectoren is dit het resultaat van de datateams geweest. Opvallend is dat het formatief handelen in de school als iets nieuws wordt beschouwd: de meeste docenten zien niet dat het formatief handelen een gevolg is van het werken met de datateams. Volgens de theorie³⁰ is formatief handelen een onderdeel van het gebruik van data om beslissingen te maken (zoals ook bij datateams gebeurt). Formatief handelen heeft echter meer betrekking op het dagelijks handelen in de klas, terwijl datateams werken aan problemen op een hoger niveau (school- of sectieniveau).

Het leiderschap is gedeeld op een formeel georganiseerde manier: de rector en conrectoren delen hun verantwoordelijkheden met de docenten met speciale rollen (te weten sectieleiders, expertgroepleiders en teacher leaders). Zij zijn eveneens de mensen die opvallen, omdat zij met collega's praten over hun visie, werk en schoolbeleid. Dit is ook terug te zien in de sociale netwerken die volgens de vragenlijst binnen de school bestaan: de mensen die een centrale rol spelen, hebben vaak de zogenaamde extra rollen toebedeeld gekregen. De schoolleiding lijkt te zien wie de informele leiders zijn en zet deze mensen vervolgens ook formeel in positie.

Wanneer we het managen van het programma met betrekking tot het lesgeven en leren relateren aan de datateams, lijken de resultaten duidelijk gemonitord te worden. Twee (con)rectoren

koppelen dit vervolgens aan datateams, bijvoorbeeld tijdens sectiegesprekken of persoonlijke gesprekken met docenten of sectieleiders.

Het begrijpen en ontwikkelen van mensen staat hoog in het vaandel op het Marianum, en ook met betrekking tot de datateams was dit terug te zien: twee (con)rectoren lijken een duidelijke voorbeeldrol te vervullen met betrekking tot de datateams, en zij promoten het leren en ontwikkelen van docenten met betrekking tot datateams en doen daar ook zelf aan mee.

Er kan kortom gesteld worden dat de fundering voor duurzame onderwijsontwikkeling aanwezig is op het Marianum: er bestaan stevige sociale netwerken voor verspreiding. Het leiderschap op deze school, dat formeel georganiseerd is in veel verschillende rollen, lijkt daarbij te helpen. Dit is bijvoorbeeld terug te zien in de manier waarop formatief handelen een plaats in de school heeft gekregen. De docenten op het Marianum weten niet dat formatief handelen is voortgekomen uit de datateams, en dat dit dus gezien kan worden als verdere verduurzaming van het gebruik van data in de school. Er worden nog steeds nieuwe datateams opgericht, maar voor docenten is het nog geen volledige routine geworden: twee mensen zijn de kartrekkers, en zonder hen zouden de datateams (en/of de manier van werken) mogelijk slechts in beperkte mate kunnen voortduren. De vraag is of datagebruik op school- en sectieniveau hierdoor minder aandacht gaat krijgen dan datagebruik in de klas door formatief handelen.

Reactie van de school door Gitti Burema en Christel Wolterinck (rector en conrector)

Deelname aan het tweejarige project Datateams van de Universiteit Twente in schooljaar 2013-2014 en 2014-2015 heeft onze school veel ontwikkelingen opgeleverd. Het gebruiken van data (zowel formeel als informeel) om op allerlei plekken in de school de ontwikkelingscyclus rond te maken komt steeds meer in het DNA van de school te zitten. Hierbij gaat het niet alleen om harde onderwijsresultaten, zoals examenresultaten of doorstroompercentages. Ook op minder grijpbare thema's, zoals hybride leren, waardegericht onderwijs en leerlingparticipatie, proberen we ontwikkelingscycli rond te maken door data te gebruiken. Het werken met een datateam, waarin docenten samen met leden uit de schoolleiding onderzoek verrichten naar een concreet vraagstuk dat al jaren speelt binnen de school, om als het ware stapje voor stapje bij de kern van het vraagstuk te komen, levert zeer waardevolle inzichten op. Het gebruik van de acht stappen in de datateam methode heeft ons geleerd om het patroon van overhaaste conclusies trekken te doorbreken, door geen beslissingen meer te nemen die alleen gebaseerd zijn op aannames, anekdotes en onderbuikgevoelens.

De conclusie levert interessante invalshoeken op over twee zaken die in eerste instantie als een definitiekwestie – of, wat platter gezegd: als een kip-eikwestie – opgevat zouden kunnen worden, maar die in onze optiek juist gaan over wat nu precies de motor is van het systeem dat we aan het bouwen zijn.

De eerste invalshoek is dat formatief handelen als onderdeel van het gebruik van data gezien wordt en de notie dat formatief handelen betrekking heeft op het handelen in de klas en daarmee zou werken aan problematiek van een lager abstractieniveau dan datateams. Wij spreken in onze school veel

over het bouwen aan een formatieve cultuur; in onze woorden is dat een cultuur waarin we op alle lagen van de organisatie proberen zicht te krijgen op leren en vanuit dat inzicht groei zichtbaar willen maken. Het verzamelen, delen en analyseren van data is daarvoor van wezenlijk belang, maar het is niet de start en niet de motor die onderwijsprofessionals draaiende houdt. Dat is in onze ervaring de behoefte om te begrijpen hoe de processen werken en te kunnen leren van wat we doen in plaats van ‘af te rekenen’ op wat we gedaan hebben. De datateam methode is een prachtige manier om de vragen scherp krijgen en jezelf als professional te trainen om vanuit een ervaren probleem in de directe praktijk te kunnen opschalen naar een hoger abstractieniveau (een meer algemene conclusie of aanpak). Wij hebben het altijd gezien als een instrument om zicht te kunnen krijgen op leren op alle niveaus, voor een docent in een klas, maar ook op schoolbrede problematiek.

Voor de tweede invalshoek ervaren wij dezelfde perspectiefwisseling ten aanzien van de conclusie over leiderschap: is het zo dat de schoolleiding heel doelbewust (en uitsluitend) de informele leiders kiest en ze in positie brengt? Of worden medewerkers eigenaar van een vraagstuk en uitgedaagd door een vraagstuk doordat ze vertrouwen en verantwoordelijkheden nemen en krijgen van hun leidinggevende, en daardoor als informele leiders kunnen groeien in een rol die op enig moment wellicht geformaliseerd wordt? Met andere woorden: is de schoolleiding ‘alziend’, of groeien mensen door vertrouwen en ruimte? Wij zijn geneigd tot het laatste.

De laatste vraag van de conclusie is de interessantste, omdat wij geneigd zijn te denken dat datagebruik in de klas zal leiden tot vragen en de behoefte aan antwoorden op een hoger aggregatieniveau, omdat je op alle lagen van de organisatie groei zou willen laten zien. In onze optiek gaat het een dus niet ten koste van het ander maar komt het een uit het ander voort.



Hetty Kuiper, Marieke de Rooij en Erna van Mil

6

Schoolportret Winkler Prins: Het beste wat ooit gebeurd is in onderwijsland

6.1 Duurzaamheid van lesson study-teams

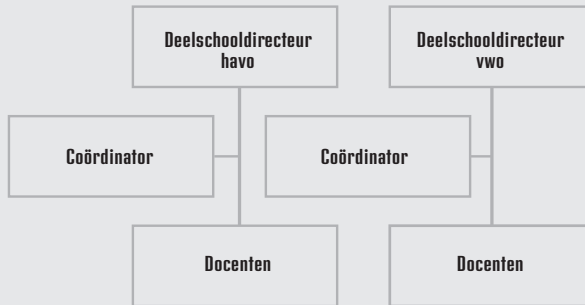
6.1.1 Gestage opschaling van lesson study

Op het Winkler Prins wordt al jaren met lesson study gewerkt. Dit begon in 2013, met deelname aan een vierjarige bovenschoolse lesson study-PLG, georganiseerd en begeleid door de Rijksuniversiteit Groningen. Vanuit het Winkler Prins namen twee docenten Nederlands en één docent wiskunde deel. Per schooljaar vonden steeds tien bijeenkomsten van een dagdeel plaats met twee Lesson Studies. Vervolgens volgden twee directeuren en de docenten van dit eerste traject een programma om deze manier van werken in de school te implementeren.

In schooljaar 2016-2017 werd gestart met drie binnenschoolse lesson study-teams in drie verschillende secties: wiskunde, klassieke talen en BiNaSk. De wiskundesectie had een statistiekles ontworpen waarbij met behulp van smarties inzicht in statistiek werd ontwikkeld. Bij de klassieke talen werden de leerlingen ervan bewust gemaakt dat er niet slechts één juiste vertaling mogelijk is van teksten. Eén van de docenten past deze les nog steeds toe, met kleine aanpassingen. Binnen BiNaSk was het lastig om

Context

Het Winkler Prins in Veendam heeft ruim 2000 leerlingen en meer dan 200 medewerkers. De school bestaat uit negen verschillende afdelingen met elk een deelschooldirecteur. Zo is er een deelschooldirecteur voor de deelschool havo en een deelschooldirecteur voor de deelschool vwo. Iedere deelschooldirecteur wordt bijgestaan door een coördinator, die zich op regel- en leerlingzaken focust. Deze coördinatoren zijn nadrukkelijk geen onderdeel van de formele schoolleiding. Op deze school zijn geen sectieleiders aangesteld. Van de 58 medewerkers van de afdelingen havo en vwo heeft 3 % formele leiderschapstaken. De organisatiestructuur wordt in figuur 6.1 weergegeven.



Figuur 6.1 Het organogram van het Winkler Prins (de deelscholen die deelnamen aan dit onderzoek)

Ook op deze school zien we dat leiderschap aandacht heeft voor duurzame onderwijsontwikkeling met lesson study-teams. Een aantal tips op basis van dit schoolportret:

- Zorg ervoor dat de kerncomponenten van lesson study helder zijn voor de schoolleiding. Mocht er afgeweken worden van de kerncomponenten, denk dan na over hoe de kwaliteit toch gegarandeerd wordt.
- Zet lesson study in voor het realiseren van de visie en doelen van de school. Zo wil men op deze school bijvoorbeeld dat alle docenten in aanraking komen met lesson study als manier om het onderwijs te verbeteren.

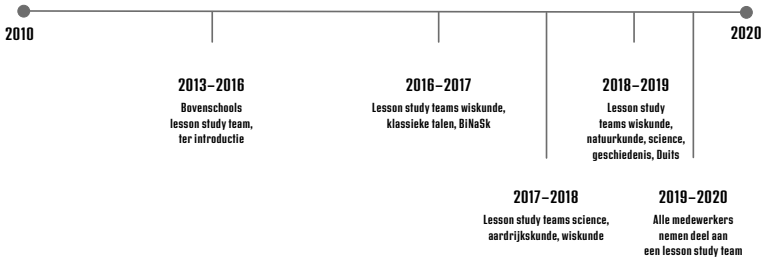
- Zorg ervoor dat het belang van lesson study voor docenten helder is.
- Rooster vaste middagen vrij waarin lesson study kan plaatsvinden.
- Faciliteer lesson study-deelname met taakuren.
- Bespreek lesson study in jaargesprekken en zet het op de jaaragenda.
- Deel kennis over lesson study en over de uitkomsten van de lesson study-teams (in)formeel, bijvoorbeeld via posterpresentaties, lesson study-simulaties, vergaderingen, aan de koffietafel, op studiedagen, via e-mail en in de docentenkamer.
- Zorg ervoor dat er extra professionalisering- en scholingsbudget beschikbaar is. Op deze school volgden bijvoorbeeld zes docenten een lesson study-procesbegeleidercursus.
- Maak gebruik van je netwerk om kennis van buiten naar binnen te halen (op deze school werden bijvoorbeeld gasten uit Spanje en Noorwegen uitgenodigd voor een uitwisseling over lesson study).
- Werk samen met een kennisinstituut, zoals een universiteit.
- Wees zichtbaar en aanspreekbaar binnen de school, maak het mogelijk om binnen te lopen bij de schoolleiding en wees vaak te vinden in de docentenkamer.
- Doe zelf mee aan professionalisering op het gebied van lesson study.
- Probeer docenten te enthousiasmeren en motiveren voor lesson study.
- Identificeer kartrekkers binnen de school (mensen die een heldere visie hebben en collega's kunnen inspireren en meenemen) en breng deze in positie.

aan één les te werken, vanwege het verschil tussen de vakken. Een scheikundepracticum werd gekozen als onderwerp voor de onderzoeksles.

In schooljaar 2017-2018 werkten de secties science, aardrijkskunde en wiskunde met lesson study. Zo werd door de sciencedocenten onderzocht wat het effect was van het willekeurig indelen van leerlingduo's op basis van het opgooien van muntjes. Aardrijkskundedocenten onderzochten het effect van het gebruik van VR-brillen in de les. Bij wiskunde wilde men het programma *Geogebra* gebruiken om het begrip van exponentiele functies bij de leerlingen te verbeteren.

In het daaropvolgende schooljaar (2018-2019) werd door de secties geschiedenis, natuurkunde, science, Duits en wiskunde gewerkt met lesson study. Zo gingen de docenten van de sectie Duits aan de slag met een activerende werkvorm rondom sprookjes en onderzochten de wiskundedocenten het effect van extra uitleg bij het onderwerp goniometrische functies.

Vanaf 2019 is lesson study schoolbreed ingezet. Op basis van brainstormsessies konden docenten zelf een onderwerp kiezen, en de meesten van hen gingen hiermee in sectieverband aan de slag. Ze ontvingen een aangepaste versie van het stappenplan (de stap van gebruik van theorie en/of literatuur verviel) en kregen een vaste middag in de week om eraan te werken. Inmiddels zijn zes docenten de begeleiderscursus gaan volgen. Volgens een van de schoolleiders is lesson study 'het beste wat ooit gebeurd is in onderwijsland', omdat het belangrijk is dat docenten deelnemen in een professionele leergemeenschap om zich steeds te blijven professionaliseren en zo ook continu te blijven werken aan onderwijsontwikkeling. Alle lesson study teams van deze school zijn te vinden in onderstaande Figuur.



Figuur 6.2 De lesson study teams van het Winkler Prins

6.1.2 Kerncomponenten en onderliggende doelen

Op het Winkler Prins worden de lesson study-teams intern begeleid door twee docenten, in plaats van door een externe procesbegeleider. Deelnemers kunnen hen vragen stellen, en zij dragen zorg voor de organisatie en de centrale opening en afsluiting van de middag waarop alle teams hun vragen stellen en opbrengsten delen. De teams richten zich overigens meer op het ontwerpen van lessen dan op het onderzoeken van een onderzoeksvraag in het kader van het leren en denken van leerlingen gedurende deze lessen.

De school wil graag steeds meer met sectieoverstijgende lesson study-teams werken, om ook docenten uit verschillende secties met elkaar te laten samenwerken. Bovendien wil de school ook met andere deelscholen een lesson study-team oprichten, omdat docenten die op verschillende locaties hetzelfde vak geven ook van elkaar kunnen leren.

6.1.3 Verankering van lesson study in de school

Na de start van het werken met lesson study is de school doorgaan met deze werkwijze, in verschillende secties en voor verschillende vakken. Ten tijde van het onderzoek hebben in totaal 29 van de 58 docenten en schoolleiders met lesson study gewerkt. In totaal nemen 48 van de 58 docenten deel aan gesprekken over

lesson study: men praat er gemiddeld met vijf andere collega's over. Er wordt vooral met twee bepaalde docenten en een deelschooldirecteur gesproken. Bijna iedereen in de school heeft van lesson study gehoord, bijvoorbeeld in vergaderingen, aan de koffietafel of door er zelf aan te hebben deelgenomen. Ook op een studiedag of via e-mail hebben docenten ervan gehoord.

De docenten die hebben deelgenomen aan minimaal één van de trajecten zijn overwegend positief: zo wordt genoemd dat het de samenwerking binnen de secties bevordert, dat het vernieuwend is en dat het fijn is om met elkaar de tijd te nemen om over onderwijs te praten. Het gezamenlijk ontwerpen en evalueren wordt gewaardeerd, maar het onderzoeksaspect (het gebruiken van theorie/literatuur, en het onderzoeken van het leren en denken van leerlingen aan de hand van een onderzoeksvraag) vinden niet alle docenten relevant. Bovendien komt lesson study bovenop andere werkzaamheden, terwijl de werkdruk al als hoog ervaren wordt. Omdat er op de geplande lesson study-middag ook ander centraal overleg plaatsvindt, geeft niet iedereen altijd prioriteit aan lesson study. Dit resulteert in incomplete teams, wat als demotiverend wordt ervaren. Hier is wel verbetering in gekomen, omdat deelname aan lesson study nu minder vrijblijvend is georganiseerd en dus meer prioriteit krijgt.

6.2 Leiderschap op het Winkler Prins

6.2.1 Organisatiestructuur

Het organogram van de school wordt weergegeven in figuur 6.1 (zie p. 81). Alle docenten en schoolleiders zijn betrokken bij gesprekken over het werk. Mensen praten met gemiddeld 31 collega's over het werk; drie van de docenten zijn het vaakst gesprekspartner over dit onderwerp. Ook in persoonlijke gesprekken wordt iedereen betrokken. Men praat gemiddeld met

zestien collega's over persoonlijke zaken. De personen die het vaakst gekozen werden, zijn een deelschooldirecteur en vijf van de docenten. De sociale netwerken reflecteren kortom een hecht docententeam, waar iedereen deel van uitmaakt en waar zowel de schoolleiding als docenten veelvuldig worden gekozen als gesprekspartner voor werkgerelateerde én persoonlijke zaken.

6.2.2 Het managen van het programma met betrekking tot lesgeven en leren

Op de school wordt op verschillende manieren aandacht besteed aan het managen van het programma met betrekking tot lesgeven en leren. Ten eerste worden sectiegesprekken gevoerd. In deze gesprekken wordt jaarlijks het werken in de sectie gemonitord en geëvalueerd door de deelschooldirecteuren. Zo let men op ontwikkelingen, tevredenheid en de doelen die de school nastreeft (zoals het integreren van lezen in de lessen en digitalisering).

Ten tweede vindt er een individuele gesprekkencyclus plaats. Op basis van een lesobservatie, leerlingevaluatie en input van collega's worden deze gesprekken door de deelschooldirecteuren vormgegeven. Eens per twee jaar vindt een functioneringsgesprek plaats, en in de daaropvolgende twee jaar vindt een beoordelingsgesprek plaats. Dit laatste is niet zozeer bedoeld als beoordeling, maar om verbeterpunten en een bijbehorend traject te bespreken. Op basis van een cursus strategisch HRM-beleid, dat is gevolgd door twee deelschooldirecteuren, wil men de indeling van het functioneringsgesprek veranderen. Er zou nu te veel nadruk op het individu liggen, in plaats van op het gemeenschapsdoel (beleid). Het beleid mag daarom meer nadruk krijgen in het gesprek.

Daarnaast wordt er veel gepland op deze school: al vroeg in het jaar wordt de jaarplanning voor het daaropvolgende schooljaar gemaakt, en regelmatig worden plannings rondgestuurd met belangrijke data voor de komende weken. De plannings

worden samen met docenten gemaakt. Duidelijkheid in de planning zorgt ervoor dat collega's weten wanneer er ruimte is voor nog in te plannen zaken (en worden er niet meerdere dingen tegelijkertijd gepland). Zo kunnen ook parttimers hiermee rekening houden in hun bezigheden buiten werktijd.

Ten slotte wordt wekelijks een vaste middag zo goed als vrijge-roosterd door de schoolleiding, met het oog op de hoge werkdruk van docenten. Dit houdt in dat docenten op die middag meestal geen les hoeven te geven en dat er dan bijvoorbeeld overleggen en bijeenkomsten kunnen plaatsvinden. Zo probeert men een productieve werkomgeving te creëren. Op deze vaste middag vinden ook de lesson study-bijeenkomsten plaats.

6.2.3 Het (opnieuw) vormen van de organisatie

Met het oog op vernieuwingen in de organisatie loopt een aantal trajecten op het Winkler Prins. Het plan is om vanaf 2022 negen middagen vrij te roosteren als professionele ontwikkeltijd. Leerlingen hebben dan tot ongeveer tot half een les, waarna docenten tot half vijf kunnen deelnemen aan lesson study of leerplanontwikkeling. De directie heeft aangegeven dat het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn hier ook een plaats zou moeten krijgen.

Veranderingen worden regelmatig doorgevoerd. Men is bijvoorbeeld bezig met het verminderen van het aantal toetsen, het vinden van een efficiënte afstemming met andere deelscholen en het invullen van ontwikkeltijd. Lesson study speelt een grote rol in het opnieuw vormen van de schoolorganisatie. De directie heeft de wens uitgesproken om elke docent te laten deelnemen aan lesson study, maar daar is tijd voor nodig. Om die reden wordt het stapsgewijs ingevoerd, waarbij wordt geprobeerd mensen te enthousiasmeren en mee te krijgen. Volgens een van de deelschool-directeuren is continuïteit belangrijk voor lesson study. Daarvoor

kan gezorgd worden door: 1. expertise up-to-date te houden, 2. voldoende betrokkenheid te tonen, 3. lesson study te bespreken in jaargesprekken, en 4. lesson study op te nemen in de jaaragenda. Punt 3 en 4 zijn al zichtbaar op de school, maar extra experts zijn wenselijk.

De school faciliteert één van de docenten met zeventig uur om kartrekker te zijn. Deze docent is het organisatorisch aanspreekpunt voor lesson study. Ook een van de coördinatoren wordt gefaciliteerd voor het begeleiden van lesson study, met twintig uur. Samen zorgen zij ervoor dat lesson study een rol blijft spelen en dat erover gepraat wordt op school. Zo dienen ze als aanspreekpunt en organiseren ze bijeenkomsten.

Lesson study komt op het Winkler Prins bovendien ook in informele settings aan bod. Zo wordt erover gepraat in de docentenkamer, bijvoorbeeld door het noemen van resultaten van een lesson study-team. Daarnaast worden docenten die deelnemen aan lesson study op jaarbasis gefaciliteerd met zeven uur. Voor docenten voelt dit echter vooral symbolisch, en ook de directie geeft dit aan.

De zogenaamde olievlekwerking die een van de deelschooldirecteuren beoogt te bereiken met lesson study, ziet niet iedereen werkelijkheid worden. Volgens een aantal docenten zou het beter zijn als iedereen verplicht zou moeten meedoen, omdat mensen het nu eenmaal te druk hebben om vrijwillig deel te nemen. Mensen zouden lesson study moeten ervaren, zodat op basis van die ervaring hun enthousiasme voor deze werkwijze wordt aangewakkerd. De resultaten en tevredenheid van zowel leerlingen als docenten is op het Winkler Prins op orde. Het is voor docenten daarom soms lastig de noodzaak voor verandering te zien. De directie is echter van mening dat altijd verbetering mogelijk is; zij blijven streven naar een hogere kwaliteit.

6.2.4 Het begrijpen en ontwikkelen van mensen

De schoolleiding investeert in het begrijpen en ontwikkelen van de docenten. De deuren van de deelschooldirecteuren staan altijd open. Docenten mogen binnenlopen om afspraken te maken, hun zorgen te uiten of advies te vragen. Dit gebeurt ook geregeld in de docentenkamer, waar de deelschooldirecteuren in de pauzes bijna altijd te vinden zijn. Daar worden zowel werkgerelateerde als persoonlijke zaken besproken. Dit geldt eveneens voor de coördinatoren, die worden opgezocht met vragen of voor advies. De docenten waarderen deze beschikbaarheid van de schoolleiding.

Door de betrokkenheid van de schoolleiding blijft die zicht houden op wat hun docenten kennen en kunnen. Dat deze kennis up-to-date is, blijkt uit de identificering van vier informele leiders op school: de personen die de vestigingsdirecteuren noemden, kwamen ook op basis van observaties in dit onderzoek naar voren. Deze informele leiders lijken op hun beurt ook veel kennis te hebben over hun collega's, aangezien zij duidelijk kunnen verwoorden waarom zij bepaalde collega's wel of niet voor een samenwerking of werkgroep zouden vragen. Daarnaast worden de informele leiders regelmatig om advies of hun mening gevraagd, bijvoorbeeld over een organisatorisch aspect of leerlingzaken. Zij nemen vrijwel altijd de tijd om hierover in gesprek te gaan met de desbetreffende collega, en wanneer zij geen antwoord hebben op de vraag, weten zij wel iemand aan te wijzen die de vraag wel kan beantwoorden.

Docenten mogen zelf hun scholingsbudget invullen. Dat kan bijvoorbeeld door het deelnemen aan cursussen, een lesson study PLG of andere PLG. Ook kunnen zij zelf professionaliseringsactiviteiten aandragen. De inzet van deze uren wordt wel gemonitord door de vestigingsdirecteuren. Zo heeft een docent het scholingsbudget al een aantal jaar niet gebruikt, omdat deze docent aangaf

hier niets van te leren. Deze docent heeft een deadline gekregen om met een plan te komen. De directie volgt zelf ook professionaliseringstraject(en), zoals een cursus strategisch HRM-beleid, maar neemt niet deel aan de professionaliseringsactiviteiten van de docenten.

6.3 Conclusie

Op het Winkler Prins hebben ten tijde van het onderzoek in totaal tien teams van zeven verschillende secties een lesson study-cyclus afgerond en heeft 50 % van de medewerkers met lesson study gewerkt. Daarnaast is 83 % van de mensen betrokken bij gesprekken over lesson study en is bijna iedereen hiermee bekend. Twee docenten zijn kartrekker voor lesson study binnen de school. Zij worden hier met uren voor gefaciliteerd en zorgen voor de organisatie en motivatie van lesson study-deelnemers. De houding van docenten ten opzichte van lesson study varieert. Men is over het algemeen positief, maar vindt het jammer dat het boven op hun dagelijkse werkzaamheden komt, dat de facilitering beperkt is en dat het niet altijd prioriteit krijgt. De manier van werken met lesson study werd aangepast aan deze school, doordat niet elk lesson study-team een eigen begeleider heeft of een onderzoeksvraag beantwoordt. Begeleiding wordt op afroep gegeven en door middel van plenaire bijeenkomsten. Het Winkler Prins heeft ten slotte veel ideeën met betrekking tot lesson study in de toekomst: zo wil men sectie-, deelschool- en schooloverstijgende lesson study-teams opzetten.

Het formele leiderschap wordt gedeeld door twee deelschooldirecteuren. Zij hebben elk een coördinator onder zich, die zich op regel- en leerlingzaken focust. Zij maken nadrukkelijk geen deel uit van het formele schoolleiderschap. De school kent geen

sectieleiders. Een viertal docenten valt op, omdat zij vaak om hun mening of advies worden gevraagd, en omdat zij dingen oppakken en regelen. Zij kunnen daarom als informele leiders gezien worden.

Het Winkler Prins heeft een duidelijke structuur voor het managen en monitoren van het onderwijs. Verschillende overlegstructuren zorgen ervoor dat er zicht gehouden wordt op ontwikkelingen en de voortgang van zowel de sectie als het individu. Daarbij is men ook kritisch op deze structuren. Zo wordt bijvoorbeeld gewerkt aan het aanpassen van de opzet van het beoordelingsgesprek.

Met betrekking tot het (opnieuw) vormen van de organisatie, worden in principe de voorwaarden gecreëerd om lesson study een plaats geven in de school. De beperkte mate van facilitering van deelnemers zorgt ervoor dat niet iedereen even gemotiveerd met deze werkwijze aan de slag gaat. Twee docenten worden meer gefaciliteerd, met als doel lesson study op school te organiseren en te enthousiasmeren. Dit lijkt zijn vruchten af te werpen, omdat zij ervoor zorgen dat lesson study een rol blijft spelen en dat erover gepraat wordt op school.

Het begrijpen en ontwikkelen van mensen is belangrijk op de school. De schoolleiding houdt zich hier ook duidelijk mee bezig. Zo is er altijd ruimte voor een gesprek en staat hun deur altijd open, voor zowel urgente als minder urgente zaken.

Er kan kortom gesteld dat het proces van verduurzaming van lesson study op deze school in volle gang is. Dat nog niet iedereen evenveel bezig is met lesson study, komt mogelijk door de al volle agenda's van de docenten. De beperkte facilitering zorgt ervoor dat niet iedereen gemotiveerd is en dat niet iedereen kan deel-

nemen aan een lesson study-team. De facilitering van twee docenten als lesson study-coördinator lijkt een succesfactor van de verduurzaming van lesson study: het brengt lesson study dichterbij de docenten, omdat de expert een van hen is, en het zorgt ervoor dat lesson study een rol blijft spelen op school.

**Reactie van de school door Hetty Kuiper (docent),
Erna van Mil (docent) en Marieke de Rooij (deelschooldirecteur)**

Bij Winkler Prins werden we blij toen we ‘ons’ hoofdstuk over lesson study lazen. We weten waar we mee bezig zijn, maar als je het zo zwart-op-wit ziet, weet je nog beter waar je het voor doet. Lesson study is niet iets wat je ‘even’ doet of waar je direct concrete resultaten van ziet, en het is soms lastig om anderen ervan te overtuigen ook mee te doen. Gelukkig ervaren steeds meer mensen uit onze deelschool havo-vwo de positieve effecten en is de ‘olievlek’ volgens ons al iets groter geworden.

Zo heeft onze wiskundesectie inmiddels meerdere lessen ontwikkeld, die elk jaar weer gebruikt worden, en wordt er binnen en buiten de secties meer samengewerkt. Daarnaast hebben docenten lessen geobserveerd en ander inzicht gekregen in leerlinggedrag. Ook de interviews met leerlingen achteraf worden door zowel leerlingen als collega’s gewaardeerd; iedereen is hierdoor betrokken bij wat er een volgende keer anders kan. En de succeservaringen werken aanstekelijk: gedurende het schooljaar 2020-2021 hebben zes collega’s de cursus Procesbegeleider lesson study gevolgd. Het kostte ze beslist veel tijd, maar ze merkten ook dat het ze wat heeft opgeleverd, zoals andere manieren van samenwerken en met hernieuwd enthousiasme naar bekende dingen kijken. Het is daarnaast fijn om te merken dat onze LIO’s lesson study al vanzelfsprekend vanuit de opleiding meekrijgen, omdat ze daar-

door ook gelijkwaardige gesprekspartners voor hun collega's op school kunnen zijn.

Zelf vinden we ook dat lesson study altijd méér oplevert: de 'bijvangst'. Bij lessen van onze geschiedenissectie ontdekten we tijdens het observeren bijvoorbeeld ook iets over het zoekgedrag van leerlingen op Google, en over de verschillen in samenwerking tussen jongens en meisjes. Ook op een ander niveau is er bijvangst: aan het einde van het schooljaar proberen we altijd iets te organiseren om de resultaten met elkaar te delen. Dit hebben we al eens gedaan door middel van posterpresentaties, maar ook een keer door met alle collega's een lesson study-les 'na te spelen'. Een aantal collega's had de rol van docent, er waren observanten en andere collega's waren leerling. Mensen leerden hun collega's op een andere manier kennen, er werd in andere combinaties samengewerkt en we leerden ook nog alternatieve manieren om groepjes samen te stellen. En bijvangst is te vinden in de contacten met anderen. We leerden namelijk ook van de onderzoekers die we ontmoetten en van de Spaanse en Noorse gasten die we in het kader van lesson study ontvingen.

Maar er zijn natuurlijk ook dingen die we graag anders zouden zien. In onze schoolbrede jaarplanning staan momenten voor lesson study, maar tijd blijft een punt. Elke week is er helaas maar één 'vergadermiddag' gepland, en dan zijn er soms andere overleggen of collega's die nog les moeten geven. Ook de facilitering blijft een punt: lesson study voelt voor collega's toch vaak nog als iets wat ze erbij moeten doen. Sommigen vinden bijvoorbeeld dat ze er uren voor zouden moeten krijgen, terwijl leidinggevenden lesson study iets vinden wat ook heel goed onder ontwikkeltijd kan vallen.

Hoewel schooljaren nooit te voorspellen zijn, liepen de afgelopen twee schooljaren helemaal anders dan verwacht (door corona). Gelukkig is het ons in elk geval gelukt lesson study

onder de aandacht te houden. In de komende jaren gaan we, onder andere met behulp van de zes collega's die nu de cursus volgen, binnen onze deelschool havo-vwo de complete cyclus weer onder de aandacht brengen. Samen lessen voorbereiden is mooi, maar lesson study houdt ook in dat je observeert en vooraf onderzoek doet. Hierbij blijft wel het discussiepunt: vind je het vooral belangrijk dat de hele cyclus doorlopen wordt, of dat er zo veel mogelijk mensen 'een beetje' meedoen aan lesson study? Graag zouden we ook meer gemengde teams gaan vormen met collega's uit andere deelscholen, en als dat loopt het liefst ook teams met collega's van andere scholen. Deze stap is iets makkelijker geworden nu het Winkler Prins sinds 2020 deel uitmaakt van Opleidingsschool Ommelanden.

En wanneer het gaat over verduurzamen: natuurlijk hoeft er niet elk jaar iets nieuws bij te komen. Bij lesson study draait het er vooral om dat er een goede basis is en dat we blijven kijken naar wat de leerling doet en nodig heeft. Maar wat voor ons beslist meerwaarde lijkt te hebben, is een vorm van intervisie voor lesson study-begeleiders en schoolleiders, zodat ook zij van elkaar blijven leren. Als andere onderwijsinhoudelijke ontwikkelingen, zoals bijvoorbeeld flexibilisering, dan ook nog gekoppeld kunnen worden aan lesson study, kan er over een jaar of tien een nog veel interessanter boek verschijnen.



Roelof Datema

7

Schoolportret CSG Kluiverboom: Alleen al het praten over onderwijs draagt bij aan professionalisering

7.1 Duurzaamheid van lesson study op de Kluiverboom

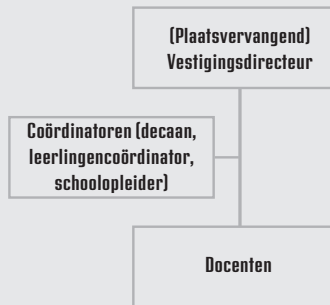
7.1.1 Continue schoolverbetering op de agenda

De aanleiding voor de Kluiverboom om in 2016 met lesson study te gaan werken was dat meerdere scholen onder het bestuur van de scholengemeenschap net een verbetertraject achter de rug hadden. De nieuw aangestelde directeur-bestuurder vond het belangrijk om continue schoolverbetering op de agenda te zetten, en koos voor lesson study om de onderwijskwaliteit van de scholen verder te verbeteren. De verschillende scholen, waaronder de Kluiverboom, volgden in het voorjaar van 2017 gezamenlijk een traject gericht op de school als PLG, waarbij kennis werd gemaakt met lesson study als manier om een PLG vorm te geven. Dit traject werd begeleid door de Rijksuniversiteit Groningen.

Om aan dit traject deel te nemen, koos de vestigingsdirecteur van de Kluiverboom zes docenten van de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde. Het traject bestond uit vier hele dagen op het bestuursbureau verspreid over drie maanden: in de ochtend was er aandacht voor de diverse aspecten van de school als PLG, en in de middag voerde elk schoolteam onder begeleiding een lesson study uit. Het team van de Kluiverboom koos voor een

Context

De Christelijke Scholengemeenschap Kluiverboom in Groningen heeft ongeveer 230 leerlingen en circa 35 medewerkers. De school bevindt zich in een krimpregio en er is sprake van een lichte krimp. De school is een kleine vmbo-locatie met een platte organisatiestructuur, en maakt deel uit van een grote scholengemeenschap. De formele leiding van de locatie bestaat uit de vestigingsdirecteur en de plaatsvervangend vestigingsdirecteur. Enkele docenten dragen naast hun lesgevende taken extra verantwoordelijkheden waarvoor zij extra uren krijgen, zoals de leerlingencoördinator, de decaan en de schoolopleider. Het organogram van de school is te vinden in figuur 7.1.



Figuur 7.1 Het organogram van de school

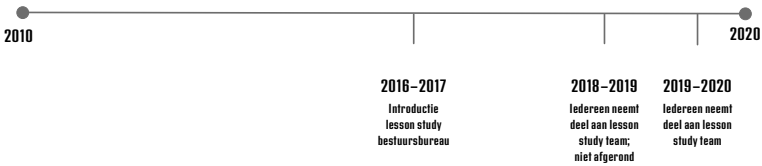
Ook op deze school zien we dat leiderschap aandacht heeft voor duurzame onderwijsontwikkeling met lesson study-teams. Een aantal tips op basis van dit schoolportret:

- Koppel de kerncomponenten van lesson study aan de visie en doelen van de school (in dit geval m.b.t. differentiëren en formatief handelen).
- Maak het belang van lesson study duidelijk; op deze school door lesson study in te zetten als middel en niet als doel op zich.
- Laat de docenten zelf de vertaalslag maken van het overkoepelende doel naar vragen in hun eigen onderwijspraktijk.

- Zorg ervoor dat lesson study terug te vinden is in beleidsdocumenten en roosters.
- Plan lesson study in verkorte lesweken en op studiedagen om lesuitval te voorkomen.
- Deel kennis over het werken in lesson study-teams en over de uitkomsten van lesson study-teams op bijvoorbeeld studiedagen of teambijeenkomsten.
- Faciliteer lesson study in tijd.
- Zorg dat er desgewenst extra professionalisering op het gebied van lesson study mogelijk is.
- Zet je netwerk in om kennis van buiten naar binnen te halen (bijv. presentaties door andere scholen en onderzoekers op studiedagen, lezingen over bepaalde onderwerpen).
- Werk samen met een ander kennisinstituut, bijvoorbeeld een universiteit.
- Wees zichtbaar en aanspreekbaar binnen de school, zet je deur open.

lesson study voor het vak Nederlands. Het probleem waaraan de docenten wilden werken, was dat leerlingen instructies niet goed lazten. De deelnemers ontwikkelden een onderzoeksles gericht op de leesstrategie ‘grondig lezen’, een strategie waarmee leerlingen de instructie beter leren begrijpen en toepassen en meer verantwoordelijk worden voor hun eigen leerproces. De onderzoeksles omvatte oefeningen, uitleg en een tekst. De docenten vonden de resulterende les van hoge kwaliteit en waren er trots op.

Na afloop van het traject werd lesson study positief geëvalueerd. De directeur-bestuurder besloot daarop om op alle scholen onder het bestuur lesson study in te voeren in de onderwijspraktijk. Hiervoor werd in het najaar van 2017 een grote lesson study-conferentie georganiseerd voor alle 350 medewerkers van alle scholen. Zij kregen die dag een inleiding over wat lesson study eigenlijk is, en op dezelfde dag gaven de verschillende schoolteams zelfontwikkelde onderzoekslessen, om alle docenten een onderdeel van de lesson study-cyclus te laten ervaren, namelijk het observeren en interviewen van leerlingen. Na het eerste begeleidingstraject heeft de Kluiverboom het jaar 2017-2018 gebruikt om schoolbrede invoering in 2018-2019 goed voor te bereiden. De directeur had hiervoor een duidelijk idee met bijbehorend plan: tijdens lesbezoeken had hij gemerkt dat veel docenten beter zouden kunnen differentiëren (gekoppeld aan formatief handelen), en hierop wilde hij de lesson study gaan richten. In 2018-2019 zijn twee cycli doorlopen, waarvan de tweede niet geheel is afgerond, en in 2019-2020 één cyclus. Na de uitbraak van COVID-19 is lesson study op de school stil komen te liggen. Een overzicht van de lesson study teams is te vinden in Figuur 7.2.



Figuur 7.2 De lesson study teams op de Kluiverboom

7.1.2 Kernaspecten en onderliggende doelen

De school heeft in 2016-2017 het begeleidingstraject lesson study onder begeleiding leren uitvoeren. In het voorjaar van 2018 heeft de Kluiverboom een schoolspecifieke studiedag gepland om de toepassing van lesson study goed aan te passen aan de schoolcultuur. Alle docenten nemen deel aan lesson study. Tijdens deze dag is er een onderverdeling gemaakt tussen docenten voor wie lesson study nieuw was en docenten die er al meer ervaren in waren, en zijn de groepen zo divers mogelijk gemaakt.

Het traject in 2018-2019 werd gericht op differentiëren en formatief handelen, een speerpunt van de school. Van alle medewerkers werd verwacht dat zij een vraag of probleem zouden kiezen dat aansloot bij formatief handelen. Op die manier kon lesson study ook echt betekenis krijgen. Ook werd lesson study in de jaarplanning opgenomen. Alle tijd die voor lesson study nodig is, wordt op deze manier gefaciliteerd. In dit schooljaar 2018-2019 heeft het volledige lesson study-proces eenmaal gedraaid, inclusief herziening van de les en het geven van de tweede onderzoeksles en terugkoppeling naar het team. De tweede lesson study-cyclus is door de vestigingsdirecteur vanwege een te hoge werkdruk bij de docenten net voor de eerste onderzoeksles afgeblazen.

Voor het schooljaar 2019-2020 is lesson study weer op het jaarrooster gezet, met alle bijbehorende momenten. Er is begonnen met een studiedag. Daarna waren er twee bijeenkomsten om de

les verder inhoudelijk voor te bereiden, de leerlingverdeling te maken en de interviewvragen te bedenken. Daarna werd de onderzoekles gegeven, met gelijk aansluitend een vergadermiddag waarin deze les werd besproken en herzien. Vervolgens was er een tweede dag gepland, een LOB-dag voor leerlingen, waarop de tweede les werd ontwikkeld en waarop ook de uitkomsten van de eerste onderzoekles aan het hele team werden gepresenteerd. Maar toen kwam corona en werd alles stopgezet. Er was nog een tweede les gepland, evenals een middag om deze na te bespreken en de presentatie voor te bereiden, en een laatste teamvergadering van het jaar om de uitkomst van de cyclus naar het team te pitchen en met elkaar te delen.

Wat betreft de kernaspecten van lesson study geeft de school aan dat ze de methode duurzaam gebruiken: *‘Wij zijn heel trouw in het uitvoeren van alle stappen van lesson study’*. Echter, het bestuderen van data of literatuur maakt hier minimaal deel van uit, hoewel dit wel een belangrijk onderdeel is van de lesson study cyclus.

7.1.3 Verankering van Lesson study in de school

Het merendeel van de docenten van de Kluiverboom had in het schooljaar 2017-2018 van lesson study gehoord (80 %), door middel van de studiedag en teamvergaderingen, maar ook in de ‘wandelgangen’, via e-mails of zelfs de lokale krant.³¹ Men praatte gemiddeld met twee andere collega’s over lesson study: vooral met de vestigingsdirecteur en één bepaalde collega. In deze periode was de vestigingsdirecteur in gesprek met medewerkers van de Rijksuniversiteit Groningen en heeft hij de werkgroep ‘Onderwijs op maat’ gevraagd om lesson study een plaats te geven in het jaarrooster van het volgende schooljaar.

7.2 Leiderschap op de Kluiverboom

7.2.1 Organisatiestructuur

Het organogram van de school wordt weergegeven in figuur 7.1 (zie p. 97). Docenten geven aan met gemiddeld tien of elf andere collega's over hun werk te praten, het vaakst met de vestigings- en plaatsvervangend directeur en met één van de coördinatoren. Een groot deel van de docenten werkt in meerdere secties (bijvoorbeeld Nederlands én maatschappijleer, of Nederlands én Duits), en vaak is er slechts één docent voor een vak. Alle docenten zijn betrokken bij gesprekken over werk én persoonlijke zaken. Docenten praten gemiddeld met zes collega's over persoonlijke zaken: het meest met de vestigingsdirecteur en één bepaalde docent. Het gaat bij deze school dus om een hecht team met een centrale plaats voor de vestigingsdirecteur.

7.2.2 Het managen van het programma met betrekking tot lesgeven en leren

Monitoring van lesgeven en leren is een belangrijk onderdeel van het plan voor het managen van het programma met betrekking tot lesgeven en leren. Zowel op docenten- als leerlingniveau wordt gemonitord. Leerlingtevredenheid wordt bijvoorbeeld gemeten door middel van een enquête, en de voortgang van de leerling wordt geëvalueerd in driehoeksgesprekken tussen mentor, ouder(s) en leerlingen. De schoolleiding en een collega van een andere school binnen het bestuur voeren lesbezoeken uit, waarin wordt geobserveerd met behulp van het ICALT-formulier³² en de 'vijf rollen van de docent'. Verslagen van gesprekken worden gebruikt als input voor het jaargesprek en het individuele scholingsplan. Collega's bezoeken ook elkaars lessen, in het kader van collegiale consultatie. De schoolopleider begeleidt beginnende docenten (met maximaal vijf jaar ervaring), stagiairs en wanneer nodig ook collega's aan de hand van intervisiebijeenkomsten, persoonlijke gesprekken en lesbezoeken. De collega's die zijn ge-

vraagd om op andere scholen binnen het bestuur te observeren zijn ‘auditmedewerkers’. De auditbezoeken zijn een soort ‘pre-inspectiebezoek’, om te kunnen anticiperen op inspectiebezoeken.

De vestigingsdirecteur wordt vaak betrokken bij het ad hoc oplossen van problemen. De vestigingsdirecteur vindt het prettig als zaken, maar ook oplossingen, aan hem worden voorgelegd, voor een balans tussen zicht op wat er op school gebeurt en zelfsturing door docenten. De directeur probeert zelfsturing te bevorderen en gaat bewust vaker van school weg (voor bijvoorbeeld vergaderingen of cursus), zodat docenten problemen vaker zelf moeten oplossen.

7.2.3 Het (opnieuw) vormen van de organisatie

Bij de Kluiverboom speelt het externe netwerk een grote rol. Het gaat bijvoorbeeld om de auditmedewerkers van de andere scholen onder het bestuur, of medewerkers van de Rijksuniversiteit Groningen bij de lesson study-studiedagen. Ook andere personen uit het netwerk van de school (medewerkers) helpen bijvoorbeeld met het verzorgen van presentaties over specifieke onderwerpen, zoals ADHD. Zowel personeel als leerlingen profiteren van de voortdurende stroom van kennis die van buiten de school wordt ingebracht, door middel van deze verbinding met de brede gemeenschap rondom de school.

De vestigingsdirecteur is op de Kluiverboom gestart na het verbetertraject. Een voorbeeld van wat sindsdien is veranderd is dat docenten hun lessen dienen te structureren aan de hand van een PowerPoint-presentatie met een inleiding, middenstuk en afsluiting. Dit wordt bovendien gecontroleerd, en collega’s spreken elkaar hierop aan.

De vestigingsdirecteur probeert het team te ontwikkelen zodat het niet meer onbewust afhankelijk is, maar meer zelfstandig aan

de slag kan: voorheen werden taken te veel overgenomen en problemen te veel opgelost voor de docenten, maar nu worden behalve problemen ook oplossingen voorgelegd en gaat het meer om toestemming verkrijgen voor bepaalde zaken dan om oplossingen vragen. Dit proces gaat stap voor stap.

Het initiatief voor de invoering van lesson study lag bij de directeur-bestuurder van de scholengemeenschap als geheel. De vestigingsdirecteur heeft hier een duidelijk eigen plan bij gemaakt, passend bij wat belangrijk is voor deze specifieke school. Hierbij heeft hij de interne werkgroep ‘Onderwijs op maat’ betrokken. Er is aandacht voor de facilitering en het strategisch inzetten van middelen. Er wordt vooral gefaciliteerd in tijd. De uitvoering van de onderzoekslessen wordt gepland in een verkorte lesweek, om de uitval van lessen te beperken. De lesson study-studiedag is verzorgd in samenwerking met de Rijksuniversiteit Groningen. De opgedane kennis over uitgevoerde lesson studies is met elkaar gedeeld op deze studiedag in de vorm van pitches.

7.2.4 Het begrijpen en ontwikkelen van mensen

Op de Kluiverboom vindt men het begrijpen en ondersteunen van mensen heel belangrijk: *relatie komt voor prestatie*. Er is veel aandacht voor de relatie tussen docenten onderling en tussen schoolleiding en docenten, naast de relatie tussen docenten en leerlingen. De deur van de schoolleiding staat altijd open, en men kent elkaar niet alleen op professioneel maar ook op persoonlijk vlak. Nieuwe docenten pakken dit ook snel op. De hechte relatie is ook terug te zien in het beeld van wie betrokken wordt bij gesprekken over werk en persoonlijke zaken. Docenten vinden het heel prettig dat de schoolleiding voor elk probleem een oplossing heeft óf dit indien nodig verder uitzoekt. Andersom vindt de schoolleiding het prettig als docenten meedenken met het vinden van oplossingen, wat zeker ook voorkomt. Enkele

docenten klagen over de werkdruk, maar het team steunt elkaar duidelijk. Collega's helpen elkaar bijvoorbeeld door voor elkaar in te vallen.

Vanwege de platte organisatiestructuur is doorgroei nauwelijks mogelijk. Medewerkers hebben wel aandacht voor hun professionele ontwikkeling, waarvoor ze in tijd en rooster ondersteund worden door de schoolleiding. Ook volgt de directeur zelf opleidingen. De school houdt rekening met de toekomst als het gaat om cursussen, opleidingen of studiedagen. Er worden bijvoorbeeld bijscholingsuren ADHD en ODD³³ ingepland, en er wordt gesproken over het behalen van (extra) officiële lesbevoegdheden van de docenten. Ook de lesson study-deelname is een voorbeeld van verdere professionele ontwikkeling van de docenten.

7.3 Conclusie

De organisatie van de Kluiverboom is 'plat', in de zin dat er weinig formele posities zijn. Het team is hecht, wat terug te zien is in zowel het werkgerelateerde als het persoonlijke sociale netwerk. De schoolleiding is toegankelijk: docenten weten hen te vinden voor zowel ad-hocproblemen als meer langetermijnproblemen. De docenten zelf lossen tevens zelf veel op in samenspraak met elkaar. Over het algemeen lijkt het leiderschap dan ook gedeeld.

De Kluiverboom heeft na het volgen van een begeleidingstraject lesson study op de eigen school bewust ingezet om met het hele team te gaan werken aan differentiëren en formatief handelen. De schoolleiding neemt hierbij zelf het initiatief en stuurt de processen sterk aan. De vestigingsdirecteur is daarbij (een van) de belangrijkste katrekker(s). Hierbij houdt de vestigingsdirecteur rekening met wat mogelijk en haalbaar is qua tijdsbesteding en facilitering. Lesson study is bijvoorbeeld terug te vinden in de

roosters en wordt ingepland in verkorte lesweken en op studiedagen om lesuitval te voorkomen.

Wat betreft leiderschap zien we verder dat het curriculum duidelijk gemanaged en gemonitord wordt, op zowel docent- als leerlingniveau. Het is vooral de vestigingsdirecteur, samen met de plaatsvervangende vestigingsdirecteur, die lesson study initieert en het ook doorzet. Het managen van het programma van leren en lesgeven is niet expliciet aan lesson study gekoppeld.

Binnen het sociale netwerk is ‘relatie komt voor prestatie’ het credo. Er wordt geïnvesteerd in de relatie tussen docenten onderling en tussen schoolleiding en docenten. De schoolleiding is zichtbaar en aanspreekbaar binnen de school. Er is ook aandacht voor de professionele ontwikkeling van docenten, onder andere via lesson study. Extra professionalisering op dit gebied is desgewenst ook mogelijk. Tevens is er veel aandacht voor het halen van kennis van buiten, bijvoorbeeld via de inzet van onderzoekers op studiedagen en het volgen van lezingen. Er wordt ook samengewerkt met de Rijksuniversiteit Groningen op het gebied van lesson study. Kennis over het werken in lesson study-teams en over de uitkomsten van lesson study-teams wordt gedeeld op bijvoorbeeld studiedagen of teambijeenkomsten.

**Reactie van de school door Roelof Datema
(plaatsvervangend vestigingsdirecteur)**

Na een woelige start is ons team nu een aantal jaren onderweg met lesson study. Na twee jaar is binnen de locatie een masterthesis geschreven over de opbrengsten van lesson study als professionaliseringsmethode voor docenten van de CSG Klui-verboom. Hieruit kwamen wisselende resultaten naar voren. De investering in tijd en moeite werden als grootste pijnpunt

ervaren. Interessant was dat binnen de vragenlijsten en peer-groups telkens naar voren kwam dat er twee zaken waren die van grote invloed waren op de opbrengsten. Het eerste punt was de kwalificering van de begeleiders van de lesson study-groepen. Het tweede punt dat steeds werd genoemd, was dat er voldoende tijd beschikbaar moest zijn en dat dit gefaciliteerd moest worden vanuit de schoolleiding. Lesson study werd ervaren als een intensieve methode voor het krijgen van een antwoord op de geformuleerde onderzoeksvraag.

De schoolleiding heeft ervoor gekozen om vóór aanvang van het traject een aantal mensen op te leiden tot gecertificeerde begeleiders. Dat bleek een goede zet. Om lesson study meer ingebed te krijgen in de organisatie is er in het volgende jaar voor gekozen om lesson study te koppelen aan formatief handelen, en ook dit bleek een goede beslissing. Een gevolg van deze keuze was voornamelijk dat lesson study meer als middel werd gezien, terwijl het daarvoor meer als doel werd beschouwd: het doen van een lesson study-cyclus was geslaagd als alle stappen goed doorlopen werden. Door de koppeling aan formatief handelen werd het meer een middel, waardoor het beantwoorden van de onderzoeksvraag een prominentere plek in het proces kreeg.

Al met al is lesson study voor ons een leerzame ontwikkeling, waarbij docenten integraal aangaven dat alleen al het praten over onderwijs bijdroeg aan de professionalisering.

8

Conclusie: De cruciale rol van de schoolleiding

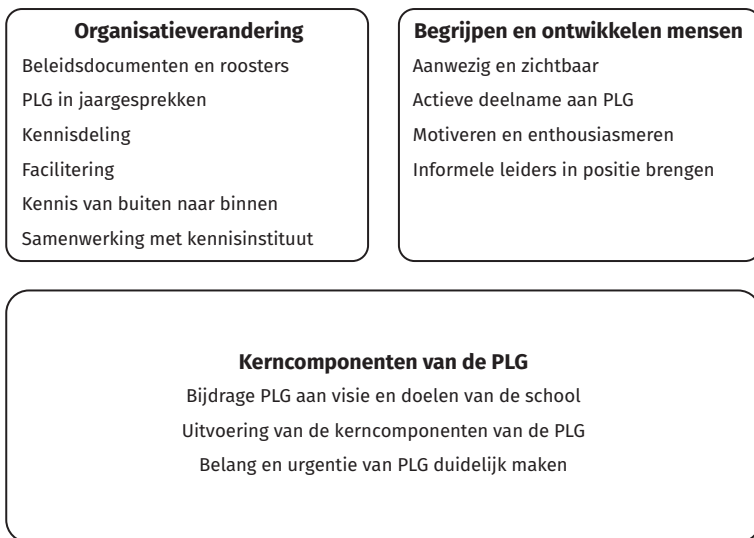
8.1 Drie lessen voor het leiderschap en duurzame onderwijsontwikkeling

Steeds meer scholen werken aan onderwijsverbetering via Professionele Leergemeenschappen (PLG's), zoals datateams en lesson study-teams. Duurzaam werken aan onderwijsverbetering met PLG's is echter een uitdaging. Schoolleiderschap speelt hierbij een belangrijke rol, en de grote vraag is hoe leiderschap deze manieren van onderwijsverbetering duurzamer kan maken. Vaak kom je dan uit op de welbekende maar zeer algemene rijtjes met belangrijke leiderschapsfactoren, zoals het hebben van een visie, docenten faciliteren en docenten stimuleren. Maar wat betekent dit precies, en hoe doe je dit nu binnen je eigen school? Daar proberen we in dit boek een antwoord op te geven.

Op basis van uitgebreid onderzoek op vijf scholen waar het gelukt is om onderwijsverbetering via datateams dan wel lesson study-teams te verduurzamen, formuleren we in dit hoofdstuk drie conclusies, en op basis daarvan een aantal tips die we hieronder verder zullen toelichten (zie figuur 8.1 voor een samenvatting):

1. Koppel de kerncomponenten van de PLG aan de visie en doelen van de school wat betreft onderwijsontwikkeling.
2. Het werken met PLG's betekent een **verandering** van je hele **organisatie**.
3. Investeer in het **begrijpen en ontwikkelen van mensen**.

Opvallend hierbij is dat deze drie conclusies en de tips die hieronder volgen van toepassing zijn voor zowel datateam PLG's als lesson study PLG's. Het type PLG lijkt niet bepalend te zijn voor de manier van leidinggeven aan en door deze PLG's.



Figuur 8.1 Schoolleiderschap voor het duurzaam werken aan onderwijsverbetering met PLG's

8.1.1 Conclusie 1: Koppel de kerncomponenten van de PLG aan de visie en doelen van de school wat betreft onderwijsontwikkeling

Tips:

- Bepaal hoe de PLG gaat helpen bij het realiseren van de visie en doelen van de school.
- Bespreek met elkaar hoe de kerncomponenten van de PLG kunnen worden uitgevoerd (denk hierbij bijvoorbeeld aan facilitering, samenstelling van de PLG en begeleiding).
- Als deze kerncomponenten afwijkend worden uitgevoerd, beantwoord dan de vraag: hoe kunnen we de benodigde kwaliteit van de gewijzigde aanpak garanderen?
- Maak het belang en de urgentie van de PLG voor iedereen duidelijk.

In leiderschapsstudies komt altijd naar voren dat het hebben van een heldere visie en concrete en meetbare doelen cruciaal is voor het succes van elke onderwijsontwikkeling. Maar wat betekent dit in relatie tot een datateam of lesson study-team (of ander type PLG)? Op basis van ons onderzoek kunnen we hierbij stellen dat een eerste stap bij het werken met een PLG is om goed na te denken over de kerncomponenten van de PLG. Waarom wil de school hiermee aan de slag en wat hoopt de school hiermee te bereiken? Wat zijn de opvattingen over PLG's? Bespreek opvattingen en verwachtingen binnen de school voordat de PLG van start gaat. Hierbij spelen zowel de formele als informele leiders een belangrijke rol.

Op basis van onderzoek hebben we voor zowel de datateams als de lesson study-teams de kerncomponenten geformuleerd. Voor de datateam methode zijn drie kerncomponenten gedefinieerd³⁴:

- Kerncomponent 1: het gebruiken van de acht stappen van de datateam methode (voor meer informatie zie hoofdstuk 1)
 1. Probleemstelling opstellen
 2. Hypotheses of vraagstellingen formuleren
 3. Data verzamelen op basis van de opgestelde hypothesen en/of vraagstellingen
 4. Kwaliteit data controleren
 5. Data analyseren
 6. Data interpreteren en conclusies trekken
 7. Maatregelen nemen op basis van data
 8. Evalueren

- Kerncomponent 2: het gebruik van de datateamhandleiding, met daarbij concrete tips voor alle stappen

- Kerncomponent 3: de PLG komt minstens één keer per maand bij elkaar

Bij lesson study gaat het om twee kerncomponenten³⁵ (voor meer informatie zie hoofdstuk 1):

- Kerncomponent 1: het gebruiken van de zes fasen van lesson study
 1. Onderzoeksdoel definiëren, bestuderen van data/literatuur/lesmateriaal en delen van ervaringen
 2. Ontwerpen van een onderzoeksles met bijbehorende observatieformulieren en uitschrijven van het lesplan
 3. De les geven, observeren en data verzamelen
 4. Resultaten diepgaand bespreken
 5. Fase 4 en 5 herhalen
 6. Reflectie

- Kerncomponent 2: het startpunt wordt bepaald aan de hand van een vraag of probleem uit de dagelijkse praktijk van docenten met betrekking tot het leren van leerlingen.

Nu zien we dat in sommige scholen niet alle kerncomponenten meer toegepast worden. We zien bijvoorbeeld dat (delen van) bepaalde stappen of fasen worden overgeslagen. De vraag is welke gevolgen dit heeft voor de kwaliteit van het werk van de PLG's. In hoeverre kan een school een PLG aanpassen aan de context van de school en de behoeften van de deelnemers zonder dat dit nadelige gevolgen heeft voor de kwaliteit van de aanpak? Dit is iets waar (formele en informele) schoolleiders over na moeten denken in hun eigen context. Wij kunnen hier alleen zeggen dat het aan te raden is om de kerncomponenten van de betreffende PLG te volgen, omdat we in elk geval weten dat deze manier van werken effectief is voor docentprofessionalisering³⁶ en schoolverbetering.³⁷

Het kan ook helpen om de PLG te koppelen aan bepaalde doelen binnen een school. Het hebben van een PLG is geen doel op zich; het is een instrument om bepaalde doelen te bereiken. Het kan hier gaan om meer algemene doelen, zoals het verbeteren van de kwaliteit van de lessen. Het kan ook gaan om een koppeling aan een concreter doel, zoals het toepassen van formatief handelen tijdens de lessen. Dit laatste zagen we bij verschillende scholen terug. Het koppelen van het werk van de PLG aan concrete doelen binnen de school kan ook helpen om een gevoel van urgentie te creëren en om duidelijk te maken waarom het werk van de PLG zo belangrijk is.

8.1.2 Conclusie 2: Het werken met PLG's betekent een verandering van de hele organisatie

Tips:

- Zorg ervoor dat de PLG (activiteiten en bijeenkomsten) terug te vinden is in beleidsdocumenten en roosters.
- Bij het maken van het jaarrooster, vul eerst de PLG-bijeenkomsten in en dan het lesrooster.
- Bespreek het werken in PLG's tijdens jaargesprekken.
- Deel kennis over het werken in de PLG en over de uitkomsten van de PLG informeel (vraag ernaar tijdens de koffie) en formeel (via nieuwsbrieven, studiedagen, workshops).
- Stel waar nodig uren en budget beschikbaar voor extra professionalisering.
- Maak gebruik van je netwerk om kennis van buiten naar binnen te halen (bijv. extra begeleiding, inhoudelijke presentaties).
- Werk samen met kennisinstituten, zoals universiteiten en hogescholen.

Het werken met een PLG is niet 'een projectje voor een jaar of twee'. Er is ruimte nodig om te experimenteren. Het vereist daadwerkelijke aanpassingen in de organisatie van de school. De PLG-bijeenkomsten en -activiteiten worden onderdeel van de organisatie. Dit betekent dus dat dit (op z'n minst) terug te vinden is in de roosters van docenten, de sectieagenda's, de jaarplannen en beleidsdocumenten, en dat het onderdeel wordt van de jaargesprekken. De realiteit van scholen is dat het lesrooster grotendeels bepaalt wat er in de school gebeurt en wat er mogelijk is aan 'bijkomende' zaken zoals PLG's. Een radicale manier om daarmee om te gaan is om zaken als PLG's als eerste te plannen in het jaarrooster en vervolgens het lesrooster in te vullen. Dit is een taak van de formele schoolleider.

Om een PLG echt te verankeren in de organisatie is ook kennisdeling van belang. Hoe wordt de werkwijze van en de kennis opgedaan in PLG's gedeeld, zowel informeel (bijv. in gesprekken op de gang, bij de koffieautomaat) als formeel (bijv. via nieuwsbrieven, studiedagen over de PLG, PLG-workshops)? Denk hier voor de start van de PLG al over na en maak hier een concreet plan voor.

Kijk ook goed naar wat de deelnemers aan de PLG nodig hebben om hun werk tot een succes te maken. Soms zijn hiervoor extra uren nodig, of is er budget nodig voor extra scholing op bepaalde onderwerpen. Dit is iets wat de formele schoolleider kan en moet regelen. Wat deelnemers in elk geval nodig hebben, is voortdurende aandacht van de schoolleiding. Hierbij kan het gaan om formele en informele schoolleiders. Het gaat erom dat alle deelnemers het gevoel hebben dat ze worden gezien en dat hun inspanningen in de PLG worden gewaardeerd en ertoe doen. Vraag dus regelmatig naar de voortgang van een PLG of nog beter: participeer zelf actief in de PLG.

Tevens kan het inzetten van het netwerk van de schoolleiding de effectiviteit én de verduurzaming van (het werk van) de PLG bevorderen. Bij de scholen in dit boek zagen we bijvoorbeeld dat (voornamelijk formele) schoolleiders waar nodig hun netwerk inzetten voor het inschakelen van (extra) externe begeleiding voor de PLG en voor het organiseren van externe presentaties (kennis van buiten naar binnen halen) over onderwerpen die voor de school relevant waren. Hiermee kreeg het werken met datateams of lesson study-teams vaak een extra boost. Ook werd er in alle gevallen samengewerkt met andere kennisinstituten, hier stevast een universiteit, vaak in een soort van *research practice partnership*. Dit is een samenwerkingsverband tussen een school en een kennisinstituut zoals een universiteit of hogeschool en is bedoeld om problemen in de onderwijspraktijk te verhelpen.³⁸

8.1.3 Conclusie 3: Investeer in het begrijpen en ontwikkelen van mensen

Tips voor schoolleiders:

- Zorg ervoor dat je zichtbaar en aanspreekbaar bent binnen de school.
- Neem ook eens deel aan een PLG (en niet slechts voor één bijeenkomst, maar als volwaardig teamlid).
- Motiveer en enthousiasmeer mensen voor het werken met PLG's.
- Identificeer de informele leiders binnen de school en breng deze in positie.

PLG-werk is mensenwerk. Dit vraagt om geduld, begrip en aandacht voor het ontwikkelen van mensen. Het is hierbij van belang dat de schoolleiders zichtbaar, bereikbaar en aanspreekbaar zijn voor docenten. De schoolleiders in dit boek voldoen aan deze eis: ze waren regelmatig te vinden in de docentenkamer, en hun deuren stonden (vaak) open.

Het kan hierbij ook helpen om als schoolleider zelf (voor een bepaalde tijd) deel te nemen aan een PLG, niet slechts voor één bijeenkomst, maar als volwaardig teamlid. Zo maak je direct het belang van de PLG duidelijk; je investeert er immers zelf tijd in. Ook ervaar je op deze manier nog beter wat de (werkwijze van de) PLG inhoudt, waardoor het nog makkelijker wordt om anderen hiervoor te motiveren en enthousiasmeren. Ook kunnen schoolleiders vaak specifieke kennis bijdragen aan de PLG en kunnen ze ervoor zorgen dat de PLG waar nodig en precies op tijd extra ondersteuning krijgt. Als je zelf deelneemt aan een PLG, is het ook makkelijker om informele leiders te identificeren en in positie te brengen, om er bijvoorbeeld voor te zorgen dat de PLG (meer) draagvlak krijgt binnen de school. Een aantal schoolleiders in dit boek was hier bijvoorbeeld heel goed in. Zij brachten bepaalde

docenten in positie, soms formeel, soms informeel, bijvoorbeeld door ze in te zetten als PLG-expert, als coördinator of als coach. Uiteindelijk is het van belang dat de PLG een hecht team vormt, dat het belang van het werken in de PLG uitdraagt in de school.

8.2 Tot slot

Het duurzaam werken aan onderwijsontwikkeling met PLG's is alleen succesvol als de schoolleiding het serieus neemt en blijft nemen. Als alle verhalen in dit boek iets laten zien, is dat het alleen werkt als de schoolleiding overtuigd is van de relevantie ervan en bereid is er veel aandacht aan te besteden. Het kan ook zijn dat PLG's als datateams en lesson study-teams voor een school in eerste instantie een goed idee leken, maar dat bij nader inzien toch niet zijn. In zo'n geval is het beter om ermee te stoppen. Het zijn middelen voor schoolontwikkeling en -verbetering, die je alleen moet inzetten als het betreffende onderwerp van de PLG op dat moment relevant is voor een school. Alleen als die relevantie er is en ook zo wordt ervaren door de schoolleiding, deelnemers en collega's, kunnen PLG's succesvol zijn.

Hier willen we nog benadrukken dat het bij leiderschap niet alleen gaat om de eindverantwoordelijk schoolleider of formele schoolleiding. Zoals in hoofdstuk 2 werd gesteld, gaat het er ook om dat informele leiders hun leiderschapspotentie en -vaardigheden inzetten voor het verduurzamen van (het werk van) de PLG. Een aantal tips in dit hoofdstuk kunnen mogelijk alleen opgevolgd worden door de formele leiders in de school (bijvoorbeeld het opnemen van de PLG-bijeenkomsten in de roosters), maar verschillende van deze tips kunnen door meer betrokkenen worden opgevolgd. Alle PLG-leden kunnen bijvoorbeeld helpen bij het duidelijk maken van het belang van de PLG, en alle PLG-leden

kunnen kennis delen over (het werken in) de PLG en mensen ervoor enthousiasmeren.

Het werken aan duurzame onderwijsontwikkeling is niet makkelijk. Door dit boek hopen we formele en informele leiders hier een handje bij te helpen. In dit hoofdstuk hebben we hiertoe een aantal concrete tips geformuleerd, en daarnaast hebben we op basis van ons onderzoek een reflectietool ontwikkeld om mensen hierbij nog verder te ondersteunen. We weten namelijk uit onderzoek dat dit soort tools zeer geschikt zijn voor het werken aan schoolontwikkeling en het omgaan met verandering.³⁹ Deze zelfreflectie is effectiever als hierbij gebruikgemaakt wordt van wetenschappelijk onderbouwde tools, die hierbij verschillende stakeholders betrekken en op basis waarvan concrete verbeteracties geformuleerd kunnen worden.⁴⁰ Daarom raden we aan dat je op basis van deze tool (die je vindt via <https://www.utwente.nl/nl/pro-u/onderwijs-onderzoek/wetenschappelijk-onderzoek/>) en in de Appendix) met verschillende mensen in je school in gesprek gaat om het leiderschap op uw school te analyseren. Je komt gezamenlijk tot inzicht of het leiderschap voldoende toegerust is om duurzame onderwijsontwikkeling (met PLG's) te realiseren en ontdekt waar mogelijke verbeterpunten liggen.

En vergeet hierbij niet: duurzaamheid is geen eindstation, maar een voortdurend proces dat continu aanpassingen vraagt van de organisatie en de mensen op school. Zonder goed leiderschap geen duurzame onderwijsontwikkeling via PLG's!

Referenties

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In *Action Control* (pp. 11-39). Berlijn/Heidelberg: Springer.
- Antoniou, P., Myburgh-Louw, J., & Gronn, P. (2016). School self-evaluation for school improvement: Examining the measuring properties of the LEAD surveys. *Australian Journal of Education*, 60(3), 191-210.
- Boom-Muilenburg, S.N. van den (2021). *The Role of School Leadership in Schools that Sustainably Work on School Improvement with Professional Learning Communities* (unpublished doctoral dissertation). Enschede: University of Twente.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L. C. (2002). *UCINET for Windows: Software for social network analysis*. Cambridge, MA: Analytic Technologies
- Bruns, M., & Bruggink, M. (2015). *Starten met een professionele LeerGemeenschap. PLG-teams in het onderwijs*. Rotterdam: Bazalt.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* Reading: CfBT Education Trust.

REFERENTIES

- Coburn, C.E., & Penuel, W.R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54.
- Coburn, C.E., Touré, J., & Yamashita, M. (2009). Evidence, interpretation, and persuasion: Instructional decision making at the district central office. *Teachers College Record*, 111(4), 1115-1161.
- Cole, R.P., & Weibaum, E.H. (2010). Changes in attitude: Peer influence in high school reform. In: A.J. Daly (red.), *Social Network Theory and Educational Change* (pp. 77-95). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daly, A.J. (2012). Data, dyads, and dynamics: Exploring data use and social networks in educational improvement. *Teachers College Record*, 114(11), 1-38.
- Dudley, P., Xu, H., Vermunt, J.D., & Lang, J. (2019). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution. *European Journal of Education*, 54(2), 202-217.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Ebbeler, J., Poortman, C.L., Schildkamp, K., & Pieters, J.M. (2017). The effects of a data use intervention on educators' satisfaction and data literacy. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(1), 83-105.
- Feldman, M.S., & Pentland, B.T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94-118.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Hendriks, M.A., & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: A review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management*, 33(4), 373-394.
- Hubers, M. D. (2016). *Capacity building by data team members to*

- sustain schools' data use* (Doctoral dissertation). University of Twente
- Kippers, W.B., Poortman, C.L., Schildkamp, K., & Visscher, A.J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention? *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21-31.
- Kleij, F.M. van der, Vermeulen, J.A., Schildkamp, K., & Eggen, T.J. (2015). Integrating data-based decision making, assessment for learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324-343.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School effectiveness and school improvement*, 17(4), 441-464.
- Moolenaar, N.M., Daly, A.J., & Slegers, P.J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Poortman, C.L., & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425-433.
- Prenger, R., Tappel, A., Poortman, C.L., & Schildkamp, K. (2021). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. Manuscript ingediend ter publicatie. Enschede: University of Twente, Faculty of Behavioural, Management and Social Sciences.

REFERENTIES

- Robinson, V.M., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J., & Hubers, M. (2014). *De datateam methode. Een concrete aanpak voor onderwijsverbetering*. Antwerpen: Garant.
- Schildkamp, K., Poortman, C.L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228-254.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. *Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Vermunt, J.D., Vrikki, M., Halem, N. van, Warwick, P., & Mercer, N. (2019). The impact of lesson study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 81, 61-73.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vries, S. de, Verhoef, N., & Goei, S.L. (2016). *Lesson Study. Een praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Wolthuis, F., Veen, K. van, Vries, S. de, & Hubers, M.D. (2020). Between lethal and local adaptation: Lesson study as an organizational routine. *International Journal of Educational Research*, 100, 1-12. doi:10.1016/j.ijer.2020.101534

Noten

- 1 Bruns & Bruggink, p.11 (2015).
- 2 DuFour (2004); Hubers (2016)
- 3 In dit boek spreken we afwisselend van 'schoolleiderschap' en 'schoolleiders'. We bedoelen hiermee altijd de formele én informele leiders, tenzij nadrukkelijk anders vermeld.
- 4 Dossiernr. 405-17-811.
- 5 Zie bijvoorbeeld Ebbeler et al. (2017), Kippers et al. (2018) en Poortman & Schildkamp (2016) voor datateams, en Dudley et al. (2019) en Vermunt et al. (2019) voor lesson study teams.
- 6 Schildkamp et al. (2014); Poortman & Schildkamp (2016); Schildkamp, Poortman & Handelzalts (2016).
- 7 De Vries, Verhoef & Goei (2016).
- 8 In de online vragenlijst staat de netwerkstructuur m.b.t. duurzame onderwijsverbetering door PLG's centraal. Voor elke vraag kan de respondent één of meerdere collega's selecteren (Daly, 2012). Er zijn verschillende netwerkmaten (bijvoorbeeld dichtheid van het netwerk) berekend met behulp van het programma UCInet 6.0 (Borgatti, Everett & Freeman 2002). Voor meer informatie over de methode verwijzen we graag naar Van den Boom-Muilenburg (2021).
- 9 Let op, dit betreft een kleinschalig en kwalitatief onderzoek, dus de conclusies die we in dit boek trekken kunnen niet gegeneraliseerd worden naar andere scholen en PLG's.
- 10 Zie bijvoorbeeld Schildkamp et al. (2014); Poortman & Schildkamp (2016).
- 11 Zie bijvoorbeeld De Vries et al. (2016).
- 12 Stoll et al. (2006), p. 223.
- 13 Bruns & Bruggink (2016), p. 11.
- 14 Van Veen et al. (2010); Vescio, Ross & Adams (2008).
- 15 Feldman & Pentland (2003).
- 16 Prenger et al. (2021).
- 17 Harris & Jones (2010); Muijs & Harris (2003).

NOTEN

- 18 Moolenaar, Daly & Slegers (2010).
- 19 Hendriks & Scheerens (2013); Leithwood, Jantzi & Hopkins (2006); Robinson, Lloyd & Rowe (2008).
- 20 Coburn, Touré & Yamashita (2009).
- 21 Cole & Weibbaum (2010).
- 22 Ajzen (1985); Cole & Weibbaum (2010).
- 23 Daly (2012).
- 24 De Nederlandse organisatie voor internationalisering in onderwijs, van primair en voortgezet onderwijs tot mbo, hoger onderwijs en onderzoek, en volwasseneneducatie
- 25 Toetsen voor het volgen van de groei en ontwikkeling van leerlingen.
- 26 Systematisch verzamelde informatie, zoals via proefwerken en vragenlijsten.
- 27 Informatie die niet op systematische wijze verzameld is, maar opgedaan door middel van bijvoorbeeld discussies tijdens de les en het observeren van leerlingen terwijl ze in groepjes aan het werk zijn.
- 28 Hierbij gaat het om informatie verzamelen door docenten en leerlingen over de mate waarin de leerstof beheerst wordt. Deze informatie wordt gebruikt om het leerproces waar nodig bij te sturen.
- 29 In dit programma vinden scholen verschillende modules waarmee ze zelf de regie hebben op informatievoorziening en verantwoording. De PO-Raad en VO-raad ontwikkelen deze modules in samenspraak met scholen en in samenwerking met ict-partner Kennisnet.” (zie <https://www.vensters.nl/wat-is-vensters>)
- 30 Van der Kleij et al. (2015).
- 31 <https://www.dvhn.nl/groningen/Zes-middelbare-scholen-in-Groningen-beginnen-met-lesson-study-22571964.html>
- 32 Het ICALT-lesobservatieformulier is een wetenschappelijk onderbouwd instrument waarmee pedagogische en didactische vaardigheden op gedragsniveau gecoördineerd kunnen worden. Zie <http://www.begeleidingstartendeleraars.nl/meer-over-het-icalt-instrument/>
- 33 ADHD = Attention Deficit Hyperactivity Disorder; ODD = Oppositional Defiant Disorder.
- 34 Van den Boom-Muilenburg (2021).
- 35 Wolthuis et al. (2020).
- 36 Zie bijvoorbeeld Kippers et al. (2018) voor datateams en Vermunt et al. (2019) voor lesson study teams.
- 37 Zie bijvoorbeeld Poortman & Schildkamp (2016) voor datateams en Dudley et al. (2019) voor lesson study teams.
- 38 Coburn & Penuel (2016).
- 39 Chapman & Sammons (2013).
- 40 Antoniou, Myburgh-Louw & Gronn (2016).

APPENDIX 1: REFLECTIETOOL LEIDERSCHAP EN DUURZAME ONDERWIJSONTWIKKELING

Vindt u het een uitdaging om onderwijsontwikkelingen een duurzame plek in de school te geven? Deze reflectietool kan u daarbij helpen.

Leiderschap is cruciaal om onderwijsontwikkelingen een 'organisatie-routine' te maken. Met de tool kunt u als team in gesprek gaan om het leiderschap op de school te analyseren. U komt gezamenlijk tot inzicht of het leiderschap voldoende toegerust is om duurzame onderwijsontwikkeling te realiseren en waar eventuele verbeterpunten liggen. De tool is voortgekomen uit ons onderzoek waarin we verschillende scholen voor langere tijd intensief hebben geobserveerd. Ons onderzoek laat zien dat verschillende aspecten van leiderschap van belang zijn om onderwijsontwikkeling een duurzame plek in zowel het beleid als de praktijk van de school te geven. Voor ieder aspect zijn verschillende reflectievragen geformuleerd. Het gaat hierbij om de volgende leiderschapsrollen: Het **(her-)organiseren van de school**, het **managen van het curriculum en instructie** en het **begrijpen en ontwikkelen van medewerkers**, en de **structurele karakteristieken van de school**. Deze komen achtereenvolgend aan bod in de tool.

Veel succes!

Elske van den Boom-Muilenburg

Cindy Poortman

Kim Schildkamp

Siebrich de Vries

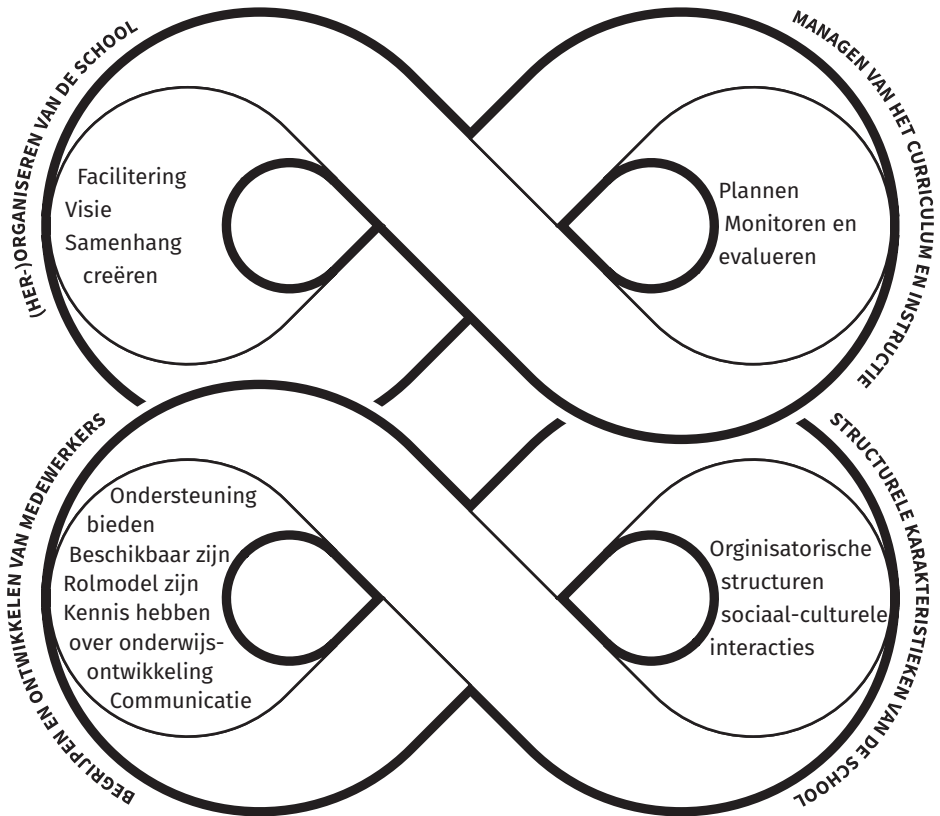
Klaas van Veen

UNIVERSITY
OF TWENTE.



rijksuniversiteit
 groningen

DUURZAME ONDERWIJSONTWIKKELING MET PLG'S



INSTRUCTIE

Vul de tool met ten minste twee personen uit het team in. Op die manier kunnen jullie de antwoorden aan elkaar spiegelen en horen hoe een ander er tegenaan kijkt.

1. Bespreek welke onderwijsontwikkeling jullie op dit moment implementeren. Wat houdt de onderwijsontwikkeling in? Waarom werd voor deze onderwijsontwikkeling gekozen en wat is het doel? Wie waren betrokken bij het invoeren ervan?

2. Vul de tool in. Bepaal voor elke leiderschapsactiviteit of het niet, deels of wel op school wordt uitgevoerd. Formuleer daarnaast concrete en op korte termijn uitvoerbare vervolgstappen.

3. Beantwoord na het invullen van de checklist de volgende vragen:

Over de leiderschapsactiviteiten uit welke categorie zijn jullie als team het meest tevreden? Licht toe.

Over de leiderschapsactiviteiten uit welke categorie zijn jullie als team het minst tevreden? Licht toe.

4. Maak een planning voor het nemen van de geformuleerde vervolgstappen. Leg dit vast. Plan ook vervolgafspraken in voor het evalueren van de genomen stappen.

TIP:

Documenteer de bevindingen en ga volgend jaar opnieuw met elkaar het gesprek aan. Het creëren van duurzame onderwijsverbetering is namelijk een proces, geen statisch gegeven!

CHECKLIST LEIDERSCHAP VOOR DUURZAME ONDERWIJSONTWIKKELING

| (HER-)ORGANISEREN VAN DE SCHOOL | In onze school gebeurt dit: | | | De volgende stap is... |
|--|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|
| | niet | deels | wel | |
| Facilitering | | | | |
| Is er ruimte vrijgemaakt in roosters om aan de onderwijsontwikkeling te werken? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Is er externe ondersteuning ingezet (zeker in het begin)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Visie | | | | |
| Is er <i>gezamenlijk</i> besproken en bepaald wat jullie met de onderwijsontwikkeling willen bereiken in de school? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Is de visie voor de onderwijsontwikkeling vastgelegd? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Is de visie voor de onderwijsontwikkeling zichtbaar gemaakt voor iedereen die ermee aan de slag gaat (bijvoorbeeld met behulp van een poster)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Is de visie voor de onderwijsontwikkeling gedeeld met collega's? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Samenhang creëren | | | | |
| Is de onderwijsontwikkeling gekoppeld aan de algemene visie van de school? <i>Denk daarbij aan hoe de onderwijsontwikkeling de algemene doelen van de school kan helpen behalen.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Is deze samenhang vastgelegd? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Is deze samenhang gedeeld met collega's? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | _____ |

CHECKLIST LEIDERSCHAP VOOR DUURZAME ONDERWIJSONTWIKKELING

| MANAGEN VAN HET CURRICULUM EN INSTRUCTIE | In onze school gebeurt dit: | | | De volgende stap is... |
|--|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | niet | deels | wel | |
| Plannen | | | | |
| Zijn bijeenkomsten vastgelegd in de jaarplanning? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Zijn er niet te veel onderwijsontwikkelingen tegelijkertijd geïmplementeerd? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Monitoren en evalueren | | | | |
| Zijn er notities gemaakt van gesprekken over aspecten die aangepakt kunnen worden met behulp van de onderwijsontwikkeling? Bijvoorbeeld in een vergadering of in de docentenkamer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Zijn de aspecten van het onderwijs die met behulp van de onderwijsontwikkeling aangepakt kunnen worden met de desbetreffende collega('s) besproken? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Zijn er concrete afspraken gemaakt om hier vervolg aan te geven? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

CHECKLIST LEIDERSCHAP VOOR DUURZAME ONDERWIJSONTWIKKELING

| BEGRIJPEN EN ONTWIKKELEN VAN MEDEWERKERS | In onze school gebeurt dit: | | | De volgende stap is... |
|--|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | niet | deels | wel | |
| Ondersteuning bieden | | | | |
| Worden gestelde vragen over de onderwijsontwikkeling direct beantwoord of wordt er een afspraak gemaakt om het daar later over te hebben? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Wordt er meegedacht door medewerkers (incl. schoolleiders) over uitdagingen die worden ervaren bij het werken met de onderwijsontwikkeling? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Beschikbaar zijn | | | | |
| Staan kantooredeuren zoveel mogelijk open? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Pauzeren medewerkers (incl. schoolleiders) in de personeelskamer? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Rolmodel zijn | | | | |
| Nemen medewerkers (incl. schoolleiders) actief deel aan de bijeenkomsten die betrekking hebben op de onderwijsontwikkeling? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Wordt de onderwijsontwikkeling door medewerkers (incl. schoolleiders) op verschillende momenten en in verschillende situaties toegepast (bijv. dagelijkse lespraktijk, vergaderingen en/of studiedagen)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Kennis hebben over | | | | |
| Lezen en leren medewerkers (incl. schoolleiders) over de onderwijsontwikkeling? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Is er voldoende kennis opgedaan door schoolleiders om generieke vragen over de onderwijsontwikkeling direct te kunnen beantwoorden? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

CHECKLIST LEIDERSCHAP VOOR DUURZAME ONDERWIJSONTWIKKELING

| BEGRIJPEN EN ONTWIKKELEN VAN MEDEWERKERS | In onze school gebeurt dit: | | | De volgende stap is... |
|--|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | niet | deels | wel | |
| Communicatie | | | | |
| Tonen medewerkers (incl. schoolleiders) interesse in elkaar? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Worden informatie en resultaten met betrekking tot de onderwijsontwikkeling gedeeld... | | | | |
| ...in een nieuwsbrief? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ...in een team- of sectievergadering? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ...tijdens gesprekken in de docentenkamer? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ...tijdens studiedagen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

CHECKLIST LEIDERSCHAP VOOR DUURZAME ONDERWIJSONTWIKKELING

| STRUCTURELE KARAKTERISTIEKEN VAN DE SCHOOL | In onze school gebeurt dit: | | | De volgende stap is... |
|---|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|
| | niet | deels | wel | |
| Organisatorische structuren | | | | |
| Zijn medewerkers uit alle lagen van de organisatie actief betrokken bij de onderwijsontwikkeling? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Sociaal-culturele interacties | | | | |
| Is er een open en ondersteunende cultuur gecreëerd door... | | | | |
| ...beschikbaar te zijn, duidelijke communicatie en het bieden van ondersteuning (zie ook activiteiten onder Begrijpen en ontwikkelen van mensen)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ...dezelfde waarden na te leven, deze expliciet te maken en de overeenkomsten te identificeren? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Wordt er gewerkt aan hechte sociale netwerken door... | | | | |
| ...momenten te creëren waarop collega's met elkaar in gesprek kunnen gaan en/of kunnen samenwerken? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| ...collega's te verbinden – ook over secties of teams heen? Denk aan het organiseren van een uitwisselingsmiddag over de onderwijsontwikkeling. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |