

Het positioneren van de docent als professional en onderwijskundig leider

Lectorale rede dr. ir. Albert Weishaupt

13 januari 2015



AOB



Stenden

Het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties

Vernieuwingen en veranderingen in het onderwijs blijken in de praktijk lastige processen. De rollen en taken van de overheid, schoolleiders en leraren: gevestigde posities zijn onderwerp van debat. In dat proces voelen docenten zich vaak onvoldoende betrokken bij de vernieuwingen, terwijl zij – ook naar het oordeel van de schoolleiders – cruciaal zijn voor het realiseren van vernieuwingen en van een echt professionele onderwijsorganisatie. Dit gegeven vormt de oorsprong en het bestaansrecht voor het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties.

Het lectoraat richt zich op de vraag hoe een school zich ontwikkelt tot een adequate onderwijsorganisatie die onderwijskwaliteit garandeert en uitgaat van de docent als professional en als onderwijskundig leider. Het lectoraat baseert zich onder meer op het gedachtegoed van Matthieu Weggeman. Hij beschrijft een vorm van organiseren die juist in een onderwijsorganisatie tot meerwaarde leidt. Binnen het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties zijn vragen te beantwoorden zoals: ‘Wat is een professionele docent?’, ‘Wat is een wenselijke leiderschapstijl van docent en schoolleiding?’ en meer algemeen ‘Wat is een adequate onderwijsorganisatie?’.

De vraag naar de doelstellingen van het onderwijs en daarmee de vraag naar de kwaliteitscriteria voor het onderwijs hangen hier direct mee samen. De doelstellingen van het onderwijs en de rol van de docent zijn niet onafhankelijk van elkaar te bepalen en te beoordelen. Deze onderwijsdoelstellingen maken daarom ook deel uit van het werkveld van het lectoraat.

Het lectoraat gaat een bijdrage leveren aan het onderwijsprogramma en de organisatie-ontwikkeling van de School of Education van Stenden Hogeschool. Met de onderzoeksresultaten met betrekking tot de positionering van de professionals zal Stenden Hogeschool als geheel zijn voordeel doen. Het lectoraat wil ook een platform bieden voor het voeren van een brede discussie over de positie van de docent. Dat betekent concreet: een beweging ondersteunen die de docent positioneert als professional en onderwijskundig leider. Het lectoraat prijst zich daarom gelukkig met de betrokkenheid van de Algemene Onderwijsbond als medevormgever. De AOb garandeert een scherpe focus op de rol en de positie van de docent.

Het positioneren van de docent als professional en onderwijskundig leider

Lectorale rede dr. ir. Albert Weishaupt



Mijnheer de vice-voorzitter van het college van bestuur / dames en heren,

De functie van lector bij een hogeschool is nog relatief nieuw in ons land in verhouding tot het ambt van hoogleraar aan een universiteit. Het uitspreken van een rede is voor een aanstaand lector, als ikzelf, dan ook een zoektocht. Over nut en noodzaak van het uitspreken van een rede kan gediscussieerd worden en dat zal er ook zeker worden gedaan. Daarbij zal in de discussie ook het verschil tussen universiteit en hogeschool ter sprake komen. Mag een dergelijke vergelijking wel worden gemaakt en mag een lector zich wel op een gelijksoortige manier presenteren als dat wordt gedaan door een hoogleraar? Mijn gevoel zegt mij dat er wel een verschil is tussen deze twee. Maar ik vind dat de uiteindelijke kwaliteit van de leerstoel bij een universiteit of lectoraat bij een hogeschool de doorslag zou moeten geven voor de rol die genomen en gegund wordt. Of een dergelijke leerstoel of lectoraat gevestigd is bij een universiteit of hogeschool doet er dan in mijn visie niet meer toe, alleen de kwaliteit telt. Dat zou in mijn visie ook betekenen dat lectoren, mits de kwaliteit is aangetoond, het recht zouden moeten hebben om promotor te zijn in promotietrajecten.

Dames en heren, voor een ex-lts-er is het een bijzonder moment om hier te mogen staan als aanstaand lector. Ik realiseer me ten volle dat dit niet mogelijk was geweest zonder de stimulerende werking van mijn reeds overleden ouders en de leden van mijn gezin. Daarnaast is echter de rol van de docenten die ik tegen ben gekomen in de loop van mijn onderwijsloopbaan van lts naar universiteit van enorm belang geweest. Ik ben veel dank aan hen verschuldigd en zonder hen stond ik hier zeker niet. Dit is ook ten diepste mijn motivatie om te werken in het onderwijs en als lector een bijdrage te mogen leveren aan het onderwijs door onder andere het verrichten van onderzoek. Ik ben, op basis van persoonlijke ervaringen als bestuurder van een scholengemeenschap, van mening dat de docent¹ binnen het huidige onderwijs niet de rol wordt gegund die hem² feitelijk zou moeten toekomen. De docent en zijn kennis en kunde worden onderschat. Door onderzoek en het creëren van een platform voor docenten hoop ik een bijdrage te kunnen leveren aan het verbeteren van de positie van de docent in het onderwijs. Dat alles in het belang van het onderwijs aan leerlingen en studenten.

¹Voor docent kan ook leraar of leerkracht worden gelezen.

²In deze rede is gekozen voor de mannelijke vorm.

Inleiding

De motivatie voor het inrichten van een lectoraat is uiteraard professioneel van aard. Dat geldt zeker ook voor het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties. Deze motivatie, alsmede een verkenning van het werkkterrein van dit lectoraat, is het belangrijkste onderwerp van deze 'rede'.

Binnen het onderwijs dient de ontwikkeling van leerlingen en studenten centraal te staan. Dat is namelijk simpelweg de *raison d'être* van het hebben van onderwijs in ons land. Om deze centrale opdracht van het onderwijs uit te voeren wordt de rol van de professionele docent gezien als de meest bepalende factor voor het succes (Onderwijsraad, 2013). In de hierna volgende hoofdstukken zal worden ingegaan op de vraag wat er wordt verstaan onder een professionele docent. Daarnaast zijn vragen te stellen bij de gebruikte termen 'ontwikkeling' en 'succes'. Met deze termen wordt impliciet verwezen naar de doelstellingen van het onderwijs. Deze termen vatten we hier dan ook samen met het begrip 'goed onderwijs'. Goed onderwijs daar zijn we allemaal voor, maar de term wordt niet door iedereen hetzelfde ingevuld. Ook hieraan zal aandacht worden besteed omdat het mede invulling geeft aan wat er wordt verstaan onder een professionele docent.

De reeds gemelde overtuiging dat de docent een grote rol speelt in het creëren van goed onderwijs is weliswaar erg oud maar blijkt in de praktijk moeizaam om te zetten in concrete daden. Uit tevredenheidsonderzoeken blijkt dat het personeel van een onderwijsorganisatie minder betrokken is bij de organisatie vergeleken met medewerkers van andere typen kennisinstellingen (Twyndstra Gudde, 2010). Een dergelijk beeld wordt ook geschetst in een recent onderzoek van de Onderwijsraad (2013). Docenten hebben gevoelens van onvermogen en machteloosheid. Als oorzaak voor deze situatie wordt genoemd de beperkte handelingsvrijheid en een miskennis van vakken en vakmanschap alsmede de vele regels en het papierwerk. De kwaliteit van het onderwijs zal daardoor naar verwachting negatief worden beïnvloed. Deze situatie wordt ook herkend door Kuipers (2012). Maar ligt ook aan de basis van het rapport van Rinnooy Kan (2007) en de huidige discussies tussen de sociale partners over de professionele ruimte voor de docent. Het recente Sectorakkoord VO 2014-2017 (VO-raad & Staatssecretaris OCW, 2014) vraagt ook om meer professionaliteit van docenten maar roept tegelijkertijd ook op tot leiderschap met durf en het scheppen van randvoorwaarden om de ruimte voor docenten te versterken.

Er zijn twee vragen die over de hier geschetste situatie gesteld kunnen worden: zijn de docenten de professional zoals wordt verondersteld en wordt het de docenten binnen een onderwijsorganisatie wel mogelijk gemaakt om de rol van professional aan te nemen. In het hierna volgende zullen we op beide vragen ingaan. Zichtbaar gemaakt zal worden

dat de organisatie waarbinnen de docent moet functioneren bepalend is voor de rol die de docent aanneemt. Tevens wordt een aanzet gegeven voor een ontwerp van een adequate organisatie die de voorwaarden schept voor de docent om professional te zijn en te blijven. Met de term organisatie wordt binnen het lectoraat verwezen naar het zogenaamde DOR-organisatiemodel (Kor, 2007). De term 'organisatie' omvat dus niet alleen de structuur maar bijvoorbeeld ook de besturingsfilosofie en de doelstellingen van de organisatie. De professionele docent en de daarbij horende adequate organisatie zijn het onderwerp van onderzoek van het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties, zoals in de naam ook al zichtbaar wordt.

Het vervolg

Het start- en eindpunt van iedere discussie over welk thema in het onderwijs dan ook, dient te liggen bij de doelstellingen van dat onderwijs voor de leerlingen en de studenten. Het antwoord op de vraag naar de doelen van het onderwijs bepaalt de randvoorwaarden van oplossingen voor vraagstukken in het onderwijs. Deze randvoorwaarden zouden ook bepalend moeten zijn voor de inrichting van de onderwijsorganisatie in combinatie met de wenselijke rol van de professionele docent. De samenhang tussen doelen, organisatie en professional zijn de leidende thema's van het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties.

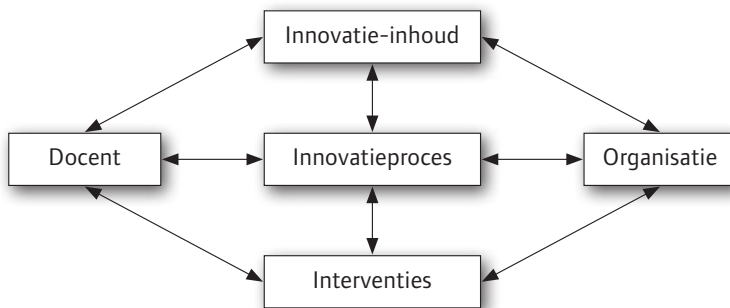
In de navolgende hoofdstukken wordt als eerste de context beschreven waarin het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties opereert. Dit hoofdstuk is geschreven met het oog op de leidende (kern)thema's van het lectoraat. Deze kernthema's worden vervolgens nader beschreven in het daarop volgende hoofdstuk. Het subhoofdstuk 'Onderzoek' beschrijft een voor het lectoraat belangrijke onderzoeksmethode: het formuleren van oplossingen voor veldproblemen in de vorm van ontwerpstellingen (Aken & Andriessen, 2011). In het subhoofdstuk 'Organisatie' wordt een specifiek veldprobleem verkend dat voor het lectoraat van belang is. Het veldprobleem kan gezien worden als startpunt van het lectoraat en dient tevens als casestudy voor een van de promotietrajecten binnen het lectoraat. In het hoofdstuk 'Lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties' wordt als eerste een overzicht geschetst van het lectoraat en zijn werkwijze. Vervolgens worden in dit hoofdstuk de drie promotietrajecten binnen het lectoraat kort beschreven. De 'rede' wordt afgesloten met een aantal noties over de rollen van een aantal actoren rond en in het onderwijs. Dit hoofdstuk sluit af met een dankbetuiging aan degenen die het instellen van het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties bij de Stenden Hogeschool mogelijk hebben gemaakt.

De context

Onderwijs staat permanent in de belangstelling van de samenleving, de politiek en het bedrijfsleven (Vereniging VNO-NCW, 2003 en Koole, 2010). Recent heeft de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid een rapport gepubliceerd waarin zij uitgebreid aandacht besteedt aan de functie van onderwijs in onze samenleving (WRR, 2013). Elke speler, inclusief de onderwijsraden, heeft zijn eigen verwachtingen en beelden van het onderwijs. Omgekeerd heeft ook het onderwijs verwachtingen en beelden van haar omgeving. Dat deze beelden en verwachtingen niet met elkaar overeenkomen moge blijken uit de publieke discussie tussen deze spelers. Met name de politiek speelt in op sentimenten in de samenleving en probeert door kwaliteitseisen het onderwijs inhoudelijk te sturen. Hierdoor ontstaat er een behoefte aan standaardisatie van onderwijsprocessen en toetsen, zoals bijvoorbeeld de decentrale taal- en rekentoets in het voortgezet onderwijs, de verplichte eindtoets op de basisschool, de kennisbases voor pabo's en de actuele wetgeving op het gebied van pesten. De vraag is echter gerechtvaardigd of deze ontwikkeling daadwerkelijk bijdraagt aan een kwaliteitsverbetering van het onderwijs die een positieve bijdrage moet leveren aan het sociale kapitaal en de vitaliteit van de samenleving (Hargreaves et al, 2009). Hierbij kan niet onopgemerkt blijven dat ook de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid een sterk sturende waarde toekent aan de overheid (WRR, 2013). Zowel overheid als onderwijssector proberen de onderlinge verwachtingen op elkaar af te stemmen. Een initiatief dat positief beoordeeld zou moeten worden. Het zojuist afgesloten sectorakkoord is daarvan een voorbeeld (VO-raad & Staatssecretaris OCW, 2014).

De kwaliteitsdiscussie woedt in alle hevigheid binnen en buiten het onderwijs. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid heeft een, al eerder genoemd, rapport gepubliceerd met als titel 'Naar een lerende samenleving' (WRR, 2013). De raad stelt in dit rapport dat er een forse kwaliteitsslag in het onderwijs nodig is. De raad komt niet primair tot deze conclusie op basis van een oordeel over de kwaliteit (PISA-scores) van het onderwijs, maar geeft een oordeel over de kwaliteit van de docent. De raad stelt dat er een jarenlange tendens zichtbaar is van een daling van het gemiddelde opleidingsniveau van docenten in het basis- en voortgezet onderwijs. Daarnaast stelt men dat 1 op de 5 lessen in het voortgezet onderwijs door onbevoegde docenten worden gegeven. De kwaliteitsslag in het onderwijs hoopt zij dan ook te realiseren door de opleidingseisen van de docenten te verhogen. Deze zouden volgens de raad universitair geschoold moeten zijn. Ook roept de raad op tot een maatschappelijk debat over de vraag wat onderwijs zou moeten overdragen (dus: wat is goed onderwijs?). Zij stelt verder dat het onderwijs slechts hapsnap nieuwe inzichten ontwikkelt, die nauwelijks getoetst worden op geschiktheid en overdraagbaarheid. Daarmee stelt de raad de professionaliteit van onderwijs meer dan duidelijk ter discussie.

Internationaal onderzoek (Mourshed et al, 2012) laat zien dat het onderwijs in Nederland de kwalificatie 'goed' heeft. Opmerkelijk is echter dat de kwaliteit van het onderwijs in Nederland in 20 jaar niet ontwikkeld is van 'goed' naar 'zeer goed' ondanks de vele



Figuur 1 Functionele gebieden en hun relaties (Berg & Vandenberghe, 1999)

hervormingen waarmee het Nederlandse onderwijs in deze periode werd geconfronteerd. Geconcludeerd kan worden dat het onderwijs zich niet dusdanig heeft geïnnoveerd dat een hogere kwalificatie gerechtvaardigd is. Waarbij innovatie wordt gezien als een proces, zoals beschreven door Anthony (2012). Dit is een bevestiging van een conclusie uit een eerdere studie (Berg & Vandenberghe, 1999). De oorzaak van deze situatie kan worden gezocht in de wijze waarop innovatietrajecten binnen het onderwijs worden gestart. Vaak zijn initiatieven gestart vanuit de politiek en de directies van scholen. Met de inzet van extra financiële middelen was het mogelijk ontwikkeltrajecten te starten, maar op het moment dat de financiële middelen niet meer beschikbaar waren, stopte het innovatietraject en viel het onderwijs terug in zijn oorspronkelijke modus van uitvoering. De reden hiervoor kan gezocht worden in het niet betrekken van de docenten bij de start van de trajecten. Er heerste een eenzijdige gerichtheid op de inhoud van de innovatie maar ook op wenselijk geachte procesmodellen die 'van bovenaf' werden bepaald. Nut en noodzaak werden vaak niet door de docenten gevoeld zoals wordt aangegeven in de studie van Berg & Vandenberghe (1999). De door hen genoemde functionele gebieden van een innovatieproces en hun onderlinge relaties, zijn schematisch weergegeven in *figuur 1*. Hij wijst met nadruk op het niet-lineaire karakter van een onderwijsinnovatieproces. Voor een succesvol innovatietraject dient expliciet rekening gehouden te worden met deze gebieden, hun onderlinge relaties en met het niet-lineaire karakter van het proces. Juist met deze relaties is, volgens de auteurs, in het verleden onvoldoende rekening gehouden.

De positie van de docent, als drager van de kwaliteit van het onderwijs en van de onderwijsinnovatie, is in het verleden onderschat. Op dit moment is er gelukkig meer aandacht voor de rol van de docent. Hij wordt gezien als de kritische succesfactor voor de kwaliteit

van het onderwijs (Rinnooy Kan et al, 2007). Daarmee wordt op dit moment tevens aangegeven dat de docent een sleutelpositie bekleedt voor succesvolle onderwijsinnovatie processen. In de literatuur wordt de docent gepositioneerd als een professional. Deze positie treft men aan in het genoemde rapport van Rinnooy Kan maar ook in uitgaven van het Ministerie van OCW (Ministerie OCW, 2007). Meer recentelijk in een uitgave van de Onderwijsraad, met als titel 'Leraar zijn: meer oog voor de persoonlijke professionaliteit' (Onderwijsraad, 2013). Wil een docent echter zijn rol kunnen nemen als professional in het onderwijs dan moet dat de docent ook mogelijk worden gemaakt. Een succesvolle professionele docent vraagt om een professionele organisatie (Mourshed, Chijioke & Bsrber, 2010). Een dergelijke stellingname heeft grote gevolgen voor de wijze waarop een onderwijsinstelling wordt georganiseerd (Kor, 2007).

De organisatie definieert door zijn inrichting de ruimte of omgeving waarbinnen de docent kan functioneren. Deze omgeving dient de professionaliteit van de docent te stimuleren en te faciliteren. De onderkenning dat de arbeidsorganisatie het gedrag van de spelers binnen de organisatie sterk kan beïnvloeden, treft men ook aan in het werk van (Kuipers, Amelsfoort & Kramer, 2012). Wil deze omgeving duurzame professionaliteit faciliteren, dan dient dit geborgd te worden in de organisatiestructuur. De discussie over de professionaliteit van de docent laat zien dat die ruimte niet vanzelfsprekend is. Op dit moment – anno 2014 – zijn er bijvoorbeeld gesprekken gaande tussen de sociale partners om de professionele positie te garanderen door vastlegging van deze positie in een CAO. Of dit inderdaad het gewenste en/of een voldoende antwoord is op het borgen van de positie van de docent als professional of dat het niet meer is dan een instrumentele aanpak, is echter nog de vraag.

Een mogelijk betere aanpak wordt beschreven door Weggeman (Weggeman, 2008). Met deze aanpak wordt binnen het Roelof van Echten College te Hoogeveen geëxperimenteerd. Het experiment heeft in 2012 de Onderwijs Pioniersprijs ontvangen (Platform VVVO, 2012). Kern van de aanpak, zoals beschreven door Weggeman (2008), is het positioneren van de docent in een organisatiestructuur die afwijkt van de gebruikelijke structuur, zoals die in het onderwijs wordt aangetroffen. De huidige dominante structuur is sterk hiërarchisch van opbouw. Een adequate structuur van de onderwijsorganisatie dient volgens Weggeman te worden beschreven met een matrix. De docent bezit in deze matrix een sleutelpositie, waardoor hij de ruimte krijgt die voor het professioneel handelen noodzakelijk is. Hij functioneert daarbij in een team dat is georganiseerd rond het vakgebied van de docent. Het management (docent met managementtaken) bevindt zich op de flanken van de matrix waarbij de flanken een gelijkwaardige hiërarchische positie hebben. De onderwijsorganisatie zal in de nieuwe structuur ten opzichte van de huidige gangbare situatie sterker worden gestuurd door de missie en visie van de organisatie naast een sterkere leiderschapsrol van het management (Berg & Vandenbergh, 1999).

Dit alles betekent dat de verantwoordelijkheid voor het primaire proces voornamelijk komt te liggen bij de docent en dat het management deze rol faciliteert. Hierdoor zullen naar verwachting gevoelens van onvermogen, machteloosheid en gebrek aan betrokkenheid van de docent verminderen alsmede verspilling, vertragingen en niet-geïmplementeerde innovatietrajecten worden voorkomen. In het werk van Kuipers, Amelsfoort & Kramer (2012) en Kessels (2012) wordt invullingen gegeven aan andere vormen van organiseren en leiderschap die goed passen bij het werken in een matrixorganisatie zoals beschreven door Weggeman.

Naast een publieke kwaliteitsdiscussie in het onderwijs staat het onderwijs ook onder druk door veranderende omstandigheden waarbinnen geopereerd moet worden. Voorbeelden van veranderende omstandigheden zijn de ontwikkeling in de lumpsumfinanciering, maatschappelijke ontwikkelingen zoals de invoering van passend onderwijs en veranderende opvattingen over het geven van onderwijs. De borging van de kwaliteit van het onderwijs wordt daardoor bemoeilijkt en de rol van de professional kan onder druk te komen te staan. De huidige ontwikkeling tendeeft naar steeds meer controle en standaardisering, zowel vanuit de overheid alsook vanuit de eigen schoolorganisatie – met een verdergaande bureaucratisering als gevolg. De vraag is of dat de instrumenten zijn die de gewenste kwaliteitsontwikkeling vergroten. Het lijkt daarom verstandig om kritisch onder de loep te nemen hoe de organisatie van de onderwijsinstelling op deze situatie ingericht moet worden. Daarmee onlosmakelijk verbonden is de vraag wat de organisatie verstaat onder goed onderwijs. Bij het beantwoorden van deze vraag dienen de docenten een grote rol te spelen (Onderwijsraad, 2013). Ook Biesta (2012) roept op tot het formuleren van een professioneel oordeel door docenten over de doelen van het onderwijs. Het antwoord op de vraag ‘wat is goed onderwijs’, definieert uiteindelijk de kwaliteitsnormen voor het onderwijs. Deze onderwijskwaliteit dient robuust te zijn. Daarmee wordt bedoeld dat de onderwijsorganisatie in staat moet zijn om op veranderingen in te kunnen spelen met behoud van kwaliteit. Hiermee doet scenarioplanning zijn intrede in het onderwijs (Chermack, 2011). Een dergelijke aanpak vooronderstelt dat onderwijsorganisaties zich ontwikkelen tot maatschappelijke ondernemingen (Waal, 2000). Maatschappelijke ondernemingen die zich volledig richten op het uitvoeren van hun taak, het geven van onderwijs.

Een complicerende factor bij het starten van innovatietrajecten in het onderwijs (niet alleen onderwijskundige trajecten) is dat onderwijsorganisaties in de dagelijkse praktijk zich soms fundamenteel anders gedragen dan jaarverslagen en beleidsdocumenten doen vermoeden. Zo wordt medezeggenschap binnen de school geregeld door de Wet op de Medezeggenschap maar het voldoen aan de wettelijke bepalingen garandeert niet dat er sprake is van medezeggenschap binnen de onderwijsinstelling. De invoering van



de Wet fusietoets in 2011 is daarvan een gevolg. Een ander voorbeeld is de invoering van de zogenaamde functiemix. De functiemix heeft als doel de carrièremogelijkheden van docenten te bevorderen. De maatregel is een uitwerking van de aanbevelingen van Rinnooy Kan (2007) en vastgelegd in een convenant (Sociale partners in het onderwijs & Minister van OCW, 2008). De invoering is echter vaak pragmatisch verlopen waarbij de onderwijsorganisaties door min of meer ad-hocbeslissingen gezorgd hebben te voldoen aan de functiemix. Bovendien is er onvoldoende aandacht besteed aan de financiële gevolgen op langere termijn (VO-raad, 2014). Hierdoor is het gewenste beleidseffect dat de sociale partners bedoeld hadden deels (?) verdwenen. Een derde voorbeeld is het zogenaamde trekkingsrecht voor docenten (CAO-VO 2008-2010). Hiermee wordt beoogd de werkdruk van docenten te verlagen. Docenten kunnen daarbij kiezen tussen een aanpassing van het takenpakket of een extra financiële vergoeding. Vaak wordt gekozen voor een financiële vergoeding, waarmee de maatregel geheel zijn (belangrijk geachte) beleidsdoel mist en wellicht juist contraproductief werkt. Nog los van het feit dat voor professionals, werkzaam in het onderwijs en in de zorg, financieel gewin niet de belangrijkste drijfveer is voor het goed uitvoeren van hun taak.

Doordat deze maatregelen ‘van bovenaf’ dwingend worden opgelegd en hierop controle wordt uitgeoefend, missen overheidsmaatregelen hun doel. Deze aanpak verleidt organisaties tot ‘window dressing’. Deze ongewenste situatie dient voorkomen te worden. De vraag naar het zichtbaar maken van de ‘echte’ organisatie is aan de orde. Alleen door deze zichtbaarheid kunnen alle spelers in het onderwijs, inclusief de onderwijsinstelling zelf, een gezamenlijke bijdrage leveren aan goed onderwijs in Nederland.

Kernthema's

Onderwijs is toekomstgericht, het doet vaak een impliciete voorspelling als het gaat om de resultaten van het onderwijsproces. Een voorbeeld van een dergelijke toekomstvoorspelling is de verwachting dat leerlingen die hun diploma hebben gehaald met succes een vervolgopleiding kunnen afronden. Een tweede voorbeeld is dat studenten die met succes hun opleiding hebben afgerond een waardevolle bijdrage kunnen leveren in het bedrijfsleven. Een laatste voorbeeld van deze toekomstverwachtingen van het onderwijs is te vinden in het recente rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013). Hierin spreekt de Raad de verwachting uit dat het onderwijs kan bijdragen aan een versterking van het 'verdienvermogen' van Nederland. Onderzoek en het werken in het onderwijs vraagt dus om een houding die toekomstgericht is. Het vraagt om het handelen in het hier en nu te koppelen aan het wenselijk geachte resultaat in de toekomst. Een dergelijke houding spreekt ook uit de missie en de visie van Stenden Hogeschool. Deze zijn respectievelijk 'unleashing potential in students, staff and surrounding communities' en 'serving to make a better world'.

Het te hanteren perspectief om naar onderzoek in, en naar de uitvoering van het onderwijs te kijken, moet passen bij een dergelijke toekomstgerichtheid. Dat betekent dat verklarend onderzoek gericht op ons handelen noodzakelijk is, maar niet voldoende. Een dergelijke onderzoeksmethode en bijpassende onderzoekshouding vertelt ons wat was, maar het onderwijs is gericht op wat zal zijn. Dit gaat om de grote vragen in het onderwijs zoals die naar de positie van de docent maar ook om het dagelijkse handelen van de docent in de klas. In het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties wordt daarom gekozen voor het perspectief dat wordt gehanteerd bij ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Deze onderzoeksmethodiek is uitvoerig beschreven in het handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek (Aken & Andriessen, 2011).

Ontwerpgericht onderzoek

Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek heeft een aantal eigenschappen waarmee het zich onderscheidt van verklaringsgericht wetenschappelijk onderzoek. Door Van Aken worden er vier kenmerkende eigenschappen benoemd (Aken & Andriessen, 2011). Hierna worden deze vier eigenschappen besproken en zal worden aangegeven waarom juist deze eigenschappen de methode geschikt maken voor het werkkterrein van het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties.

Het onderzoek wordt gedreven door de wens om veldproblemen (praktijkproblemen) op te lossen. Het gaat daarbij niet primair om de vraag naar de 'waarheid'³ maar om de vraag hoe een situatie verbeterd kan worden. Het onderzoek sluit daarbij dus per definitie aan op praktijkgerichte onderzoeksvragen en is derhalve relevant voor de kerntaak van een lectoraat in het hbo. Bij het beantwoorden van deze vragen spelen twee stromen een rol. De zogenaamde kennisstroom waarin bestaande kennis wordt gemobiliseerd en nieuwe kennis wordt ontwikkeld. Bij bestaande kennis gaat het om kennis zoals die in de literatuur kan worden gevonden en die relevant is voor het diagnosticeren van het veldprobleem. Deze kennisstroom maakt dan ook gebruik van traditioneel verklarend onderzoek. Nieuwe kennis bestaat in deze methode uit een zogenaamde ontwerpstelling met de vorm die voldoet aan de CIMO-logica (in een context C kan door interventie I vanwege het optreden van het mechanisme M het effect of de outcome O gerealiseerd worden). In de praktijkstroom staat niet het mobiliseren en ontwikkelen van kennis centraal maar het oplossen van een concreet praktijk- of veldprobleem. Daarbij is het leren van de onderzoeker door het opdoen van ervaringen bij het oplossen van deze concrete veldproblemen van even groot belang.

Het onderzoek werkt vanuit het perspectief van de speler, het perspectief van de professional die het veldprobleem moet oplossen. Onderzoek wordt dus niet gedaan vanuit het perspectief van een neutrale toeschouwer. De onderzoeker heeft een probleemsituatie die verbeterd moet worden. Het onderkennen van dat probleem is een subjectieve constatering. Begrippen als maatschappelijk relevant en bijvoorbeeld onderwijskundig wenselijk zijn hier dus mogelijke startposities. Behalve dat het onderkennen van een praktijkprobleem een subjectieve constatering is, is de vraag naar een 'verbetering' een normatieve vraag. Hier ligt een verbinding met de missie en visie van de onderzoekseenheid 'Leren in context', waar het lectoraat deel van uitmaakt.

Het onderzoek is oplossingsgericht. Het onderzoek gaat verder dan het beschrijven en verklaren van de veldproblemen. Er wordt gezocht naar werkzame oplossingen voor veldproblemen. Zo mogelijk: generieke oplossingen voor generieke veldproblemen. Deze generieke oplossingen kunnen dan vervolgens worden gebruikt (door professionals) bij het oplossen van specifieke of concrete veldproblemen. De onderzoeksresultaten dienen dus direct toepasbaar te zijn in praktijksituaties.

De onderzoeksresultaten worden verantwoord op basis van pragmatische validiteit. Dit betekent dat de validiteit wordt aangetoond door het leveren van het bewijsmateriaal dat

³ Het woord waarheid staat tussen aanhalingstekens omdat niet wordt bedoeld dat wetenschappelijk onderzoek de intentie heeft om DE waarheid te onderzoeken. Wetenschap geeft maximaal een objectieve beschrijving van de aan de waarnemer gepresenteerde werkelijkheid. In de natuurkunde spreekt men dan ook van de fysische-werkelijkheid.

de voorgestelde oplossing van het veldprobleem in de gegeven context resulteert in het beoogde resultaat. Niet de vraag of iets (altijd en overal) waar is speelt de hoofdrol, maar de vraag of het werkt.

De (dagelijkse) onderwijspraktijk wordt gekenmerkt door vele veldproblemen die om een oplossing vragen. Dit vraagt kennis die kan worden geleverd door ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Juist de vier kenmerkende eigenschappen van deze vorm van onderzoek maken de methode geschikt voor toepassing in het onderwijsdomein. Het gaat steeds om een specifiek veldprobleem waargenomen door een betrokken speler die gegeven de context om een oplossing vraagt. Het vraagt in eerste instantie niet om een beoordeling van de situatie door een belangeloze of 'objectieve' toeschouwer. Bovendien wil de speler kunnen voorspellen of de oplossing of interventie het gewenste resultaat zal hebben. Alleen dit resultaat telt! De hier bedoelde spelers kunnen docenten zijn maar ook schoolleiders en de overheid. Elk type speler heeft zijn eigen perspectief en vraagt naar oplossingen voor zijn ervaren veldproblemen. Een ontwerpgerichte aanpak in de onderwijspraktijk geeft ook invulling aan de ideeën van Berg & Vandenberghe (1999) met betrekking tot de wisselwerking tussen de door hen genoemde functionele gebieden. Deze wisselwerking vinden we bij een ontwerpgerichte aanpak in een aangepaste vorm terug, als de invloed van het informele systeem.

De kenmerkende eigenschappen van ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek zijn terug te vinden in de onderzoeksvisie van Stenden Hogeschool (Stenden, 2013). Valorisatie is binnen het ontwerpgericht onderzoek een vanzelfsprekendheid. Ook de toepassing van ontwerpgericht onderzoek in de dagelijkse schoolpraktijk wordt door Stenden onderkend. Alleen kennis van onderzoek is niet voldoende, het gaat om de toepassing van deze kennis in het daadwerkelijk oplossen van veldproblemen. De kenmerkende eigenschappen van ontwerpgericht onderzoek zijn hiervoor van belang. Van belang is in dit kader de onderzoeksfilosofie zoals die is verwoord binnen de School of Education van Stenden. In de beleidsnotitie 'De leraar als onderzoeker' (2013) wordt een definitie gegeven voor 'praktijkonderzoek'. Deze definitie sluit naadloos aan bij ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek, echter de daarbij behorende methodiek wordt in de genoemde notitie niet voldoende gevolgd. Dit resulteert in een gespannen verhouding tussen het verrichten van onderzoek en de dagelijkse schoolpraktijk. Toepassing van de methodologie van ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek kan de 'leerlijn onderzoek' binnen de School of Education versterken.

De kenmerkende eigenschappen van ontwerpgericht onderzoek passen ook in de onderwijskundige keuze van Stenden voor Probleem Gestuurd Onderwijs. In deze methode speelt het formuleren van oplossingen, van de door studenten ervaren praktijkproblemen



in concrete situaties, een grote rol. De keuze van de context en de inzet van kennis maakt leren en het opdoen van ervaring met het oplossen van praktijkproblemen/veldproblemen mogelijk. Het gebruik van de perspectieven van ontwerpgericht onderzoek stimuleert de student de kennis en vaardigheden te ontwikkelen, die nodig zijn om een professional te worden, met als kerncompetentie het toepassen van generieke kennis bij het oplossen van specifieke veldproblemen en het verantwoorden van die oplossing (zie ook de paragraaf 'De professionele docent').

Onderwijs

In een onderwijssysteem gaan leerlingen/studenten van een startsituatie naar een eindsituatie. De route tussen start- en eindsituatie kan worden gezien als een proces. Dit proces kan effectief en efficiënt ingericht zijn. Een dergelijk proces kan ook opbrengstgericht zijn, een term die door de onderwijsinspectie wordt gebruikt bij de beoordeling van onderwijsinstellingen. In het verlengde van dit procesbeeld van het onderwijs kunnen onderwijsinstellingen gezien worden als organisaties die deze processen faciliteren. De focus in het werk van deze organisaties kan dan ook liggen op het zo goed mogelijk faciliteren van deze processen. Door een dergelijke kijk op het onderwijs lijkt het proces los te kunnen staan van de doelen die er gesteld zijn voor de eindsituatie van de leerling/student. Dit hoeft uiteraard niet, want ook bij het managen van processen houdt men terdege rekening met de inhoudelijke doelen van een proces (Bruijn, 2008), maar de verleiding is groot. Overal waar in het onderwijs gesproken wordt over effectief, efficiënt en opbrengstgericht werken, zonder te vermelden waartoe men de processen bijvoorbeeld effectiever wil laten verlopen, geeft men de indruk uit te gaan van een geïsoleerd procesbeeld voor het onderwijs. Een dergelijk geïsoleerd proces gaat volledig voorbij aan de vraag naar de wenselijke eindsituatie van het onderwijssysteem voor leerlingen/studenten; het heeft geen aandacht voor de doelen van het onderwijs en ook niet voor de waardegeladenheid van die doelen. Deze splitsing is ook te zien in de Nederlandse situatie (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing, 2008) waarbij gesproken wordt over 'het hoe' en 'het wat'. 'Het wat' is een taak voor de overheid en 'het hoe' voor de onderwijsinstelling - een geïsoleerd procesbeeld. Tevens geeft een dergelijke geïsoleerde procesvisie op het onderwijs de indruk van maakbaarheid. Het proces kan effectiever, maar of daardoor het onderwijs beter wordt, is de vraag die niet gesteld wordt. Mede door de hier geschetste geïsoleerde procesvisie komt ook 'evidence based practice' in een kwaad daglicht te staan (Aken & Andriessen, 2011). Het lijkt soms alsof docenten uitvoerder zijn van een proces dat gecontroleerd en op basis van 'evidence' moet verlopen.

Discussies over onderwijs worden op veel plaatsen in de samenleving gehouden. Politieke uitingen in de media zijn daarvan het tastbare bewijs. Vaak gaat het over de vermeende constatering dat het onderwijs onder de maat presteert. Daarbij heeft men een geïsoleerd

procesbeeld van het onderwijs voor ogen. De echte vraag naar beter en goed onderwijs is volgens Biesta (2012) vrijwel volledig verdwenen in discussies over het onderwijs. Deze vraag is vervangen door procesvragen. Terwijl een vraag over goed onderwijs volgens Biesta ook altijd dient te gaan over de doelen van het onderwijs. De normatieve vraag naar goed onderwijs dient gesteld te worden en de huidige discussie maskeert deze vraag. Het gevolg hiervan is dat mensen die betrokken zouden moeten zijn bij het onderwijs zoals docenten en ouders, buiten de discussie komen te staan. Ook het rapport van de Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid (2013) constateert dat er nauwelijks een maatschappelijk debat is over wat het onderwijs moet overdragen. Biesta (2012) stelt dat door de afwezigheid van de vraag naar goed onderwijs de democratische zeggenschap over het onderwijs wordt geschaad.

Hoe kan de discussie over de vraag naar goed onderwijs worden gestimuleerd? Voor het formuleren van een antwoord op deze vraag zijn twee inhoudelijke onderwerpen van belang. Als eerste is het inzicht belangrijk dat het onderwijsproces geen technocratisch proces is. Het is een proces waarbij, zoals bij elk proces (Bruijn, 2008), doel en middel niet gescheiden beoordeeld kunnen worden. Als tweede stelt Biesta (2012) een denkkader voor dat van dienst kan zijn bij de discussie over goed onderwijs. Onderwijsprocessen en -activiteiten functioneren volgens Biesta in drie verschillende gebieden of domeinen. Deze drie gebieden hebben ieder hun eigen doelen die elkaar onderling kunnen beïnvloeden. De drie doelen voor elk van deze domeinen zijn 'kwalificatie', 'socialisatie' en 'subjectwording'. Iedere discussie over het waarom van het onderwijs moet volgens Biesta gaan over de relatie tot deze drie dimensies.

Terug naar de vraag hoe de discussie naar goed onderwijs kan worden gestimuleerd. De docent voert reeds de regie over de onderwijsprocessen en -activiteiten. De discussie over de doelen van het onderwijs hoort daar al feitelijk mee verbonden te zijn, zoals hiervoor betoogd. Daarnaast vraagt een discussie over goed onderwijs inhoudelijke kennis van het onderwijs. Bovendien dient de discussie over goed onderwijs te worden gevoerd in relatie tot de drie door Biesta benoemde dimensies. Iedere initiatiefnemer tot een discussie moet zich hiervan bewust zijn en deze ideeën van Biesta ook kunnen operationaliseren. Het lectoraat komt zo tot de (nu niet bewezen) ontwerpstelling dat de discussie over goed onderwijs zou moeten starten bij en met de docent. Opgemerkt dient te worden dat juist de docent in de positie is om de resultaten van de discussie over het waarom van het onderwijs te koppelen met de dagelijkse onderwijspraktijk. Verwacht mag dan ook worden dat de toepassing van de gepresenteerde ontwerpstelling een positief effect zal hebben op het onderwijs. Het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties zal voor het faciliteren van deze discussie over goed onderwijs als eerste een platform voor docenten gaan inrichten. In een vervolgstadium wil het lectoraat een bredere taak en rol vervullen.



Naast het verrichten van onderzoek zal het ook deelnemen aan en stelling nemen in het maatschappelijk debat.

Op basis van persoonlijke waarnemingen kan de stelling worden verdedigd dat de resultaten van wetenschappelijk onderzoek niet breed worden toegepast in de dagelijkse onderwijspraktijk en bij innovatieprocessen in het onderwijs. Reeds in 1999 maakten Van der Berg en Vandenberghe melding van deze situatie (Berg & Vandenberghe, 1999). Zij beschreven deze situatie door verschil te maken tussen theoretische kennis en praktijkkennis. Deze laatste omvat het geheel aan inzichten en vaardigheden die de docent heeft opgedaan tijdens zijn beroeps carrière. Alleen door deze praktijkkennis laat de docent zich in zijn gedrag leiden. Recent maakt ook de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid melding van deze situatie (WRR, 2013). De raad merkt op dat nieuwe inzichten nauwelijks worden getoetst op hun geschiktheid en overdraagbaarheid. De vraag naar de oorzaak van deze al lang bestaande situatie lijkt dan ook gerechtvaardigd.

Een mogelijk antwoord op deze vraag kan zijn dat het onderzoek niet goed aansluit bij de dagelijkse praktijk van de docent omdat wordt uitgegaan van een geïsoleerd onderwijsproces. Onderzoeken naar welke docent-interventie werkt of welke effect heeft, geven deze indruk. Voor de docent kan dit wel interessante informatie zijn maar de docent zal in zijn dagelijks werk het onderwijs niet kunnen bezien als een geïsoleerd proces. Het waarom van het onderwijs speelt steeds een rol, tot zelfs op het niveau van de individuele leerling/student. De kentheorie van de Amerikaanse filosoof John Dewey is mogelijk geschikt om een beter begrip te krijgen van de rol van kennis voor het beroepsmatig handelen van de docent (Biesta, 2012; Logister, 2005). Voor een docent staan steeds zijn handelen en de gevolgen van zijn handelen centraal. De kennisvraag van een docent is dan dus steeds gekoppeld aan zijn handelen. En voor het succes van zijn handelen kan geen garantie worden afgegeven. Het handelen van de docent en het reflecteren op de gevolgen van zijn handelen helpt de docent ervaring op te doen. Met deze ervaring - praktijkkennis (Berg & Vandenberghe, 1999) - kan in de toekomst meer doordacht een probleem worden opgelost, maar nog steeds zonder garantie op succes.

Voor het onderwijs relevant wetenschappelijk onderzoek moet dan volgens deze gedachte aansluiten bij de kentheorie van Dewey. Ontwerpgericht onderzoek (Aken & Andriessen, 2011) zoals reeds besproken, kan aansluiting vinden met de kentheorie van Dewey. Het gaat bij ontwerpgericht onderzoek net als in de kentheorie van Dewey niet primair om de waarheid zoals waargenomen kan worden door een externe toeschouwer. Het gaat om het vinden van oplossingen voor een gesignaleerd veldprobleem. Dit probleem wordt bij ontwerpgericht onderzoek niet gedefinieerd vanuit het perspectief van een belangeloze toeschouwer maar vanuit die van de onderzoeker zelf. Hierdoor speelt een normatieve

beoordeling van de doelen een rol. Bovendien zullen tijdens het onderzoekstraject doelen en ingezette middelen en acties kunnen wijzigen omdat de onderzoeker het resultaat niet wenselijk acht. Doelen en middelen kunnen zodoende in onderling verband tijdens een onderzoekstraject worden geëvalueerd. In de woorden van Dewey: 'worden gegeneerd'. Doordat de context, inclusief de doelen, in twee specifieke situaties nooit exact hetzelfde zal zijn, kunnen de wetenschappelijke resultaten ook niet in de vorm van bewezen recepten worden toegepast. Dit beeld komt ook overeen met het beeld dat Dewey heeft van het toepassen van wetenschappelijke resultaten in het sociale domein, zoals dat van het onderwijs.

De professionele docent

Een docent is een professional! Deze uitspraak wordt op veel plaatsen en in vele uitgaven gedaan.⁴ Maar wat wordt met het woord professional bedoeld? Een discussie over de rol en taak van de docent kan gestart worden bij een definitie van het woord professional. Een dergelijke aanpak draagt echter het gevaar in zich dat in de discussie wordt uitgegaan van vooroordelen, van een situatie die als gegeven wordt aangenomen, zonder een kritische beoordeling van die situatie. Hierop aansluitend kan reeds worden gesteld dat de docent geen professional is volgens de definitie van het OECD⁵ (Bergen, Knoers, Slegers, & Giesbers, 1997). De discussie over de rol en taak van de docent in het onderwijs kan dan ook beter gestart worden vanuit het onderwijs zelf en niet vanuit een algemene definitie van een professional. Feitelijk is hier sprake van een ontwerpproces. Het doel van dit proces is het ontwerpen van een type docent (docentmodel). De ontwerpeisen voor dit docentmodel dienen hun oorsprong te vinden in het onderwijs, onderwijs dat zijn opdracht in de samenleving kan realiseren. Dit ontwerpproces zou uitgebreid kunnen worden tot de gehele wijze waarop het onderwijs in Nederland is georganiseerd. Hoewel deze vraag erg breed is, wordt er in Nederland wel geknutseld aan het bestaande 'ontwerp' zonder het volledige ontwerpproces te doorlopen. Als voorbeeld hiervan kan dienen de invoering in 2014 van passend onderwijs. Het lectoraat wil aan deze ontwerpdiscussie een bijdrage leveren door onderzoek en door actieve deelname aan het publieke discours. Deze 'rede' beperkt zich tot het schetsen van een ontwerp voor een docentmodel dat past bij de doelstellingen en verwachtingen van het onderwijs in onze tijd.

Een ontwerp van een docentmodel dat in het onderwijs gewenst is, treffen we aan bij Hargreaves (Hargreaves & Fullan, 2012). Hij komt tot dit ontwerp, hoewel hij deze term niet gebruikt, vanuit een standpunt over goed lesgeven. Tot dit standpunt komt hij door

⁴Zie voor referenties, paragraaf 'De Context'.

⁵OECD staat voor 'Organisation for Economic Co-operation and Development'. Deze organisatie richt zich op het verbeteren van de economische en sociale omstandigheden voor mensen over de gehele wereld. Hierbij richt men zich onder andere op het thema educatie.

vergelijking van het onderwijs uitgevoerd in verschillende scholen en in verschillende landen. Zijn docentmodel kan – kort samengevat – beschreven worden in drie punten.

1. De docent is voortdurend bezig met de eigen manier van lesgeven te onderzoeken en te verbeteren. Het gebruik maken van wetenschappelijk getoetste kennis is daarbij uitgangspunt. Het beheersen van het vak en het afronden van een opleiding zijn de minimale voorwaarden waaraan een docent dient te voldoen.
2. De docent werkt in een team met als doel het lesgeven te verbeteren en het vak niet solistisch uit te voeren maar als lid van een goed presterend team. Het gaat daarbij niet slechts om de individuele verantwoordelijkheid, maar om de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het lesgeven.
3. De docent participeert binnen de beroepsgroep en draagt actief bij aan de ontwikkeling daarvan.

Hargreaves komt tot dit docentmodel vanuit een onderbouwd standpunt over goed lesgeven. Hij start dus niet bij het woord ‘professional’, maar start bij het onderwijs. Een docent die aan dit model voldoet noemt Hargreaves een professional. Dit beeld van een professionele docent is terug te vinden op vele andere plaatsen (Ministerie OCW, 2007; Onderwijsraad, 2013), maar vormt daar slechts het startpunt van de discussie.

In dit docentmodel van Hargreaves mist echter de expliciete aandacht voor de rol die de docent speelt, of dient te spelen, in het bepalen van de doelstellingen van het onderwijs. Deze aandacht is, zoals door Biesta (2012) beschreven, van wezenlijk belang voor het onderwijs.⁶ Het docentmodel dient op dit punt nog te worden aangevuld. Hierbij kan worden aangesloten bij Harry Kunneman die de term normatieve professional heeft geïntroduceerd (Donk, 2006). Kunneman komt, weliswaar in andere bewoordingen, evenals Biesta tot de conclusie dat de waarom-vraag in het onderwijs, maar ook in andere publieke domeinen, te weinig aandacht krijgt. Efficiëntie, keuzevrijheid en meetbaarheid krijgen de nadruk en de waarom-vraag, of de zingevingsvraag, wordt buiten het functioneren van de organisatie geplaatst. Het docentmodel kan op basis van de ideeën van Kunneman worden aangevuld met een vierde punt.

4. De docent baseert zijn handelen op een kritiseerbare kennisbasis en is in staat om de waarden en normen die dit handelen beïnvloeden publiek te verantwoorden en doeltreffend in te zetten.

Deze normen en achterliggende waarden kennen volgens Kunneman drie niveaus. Het gaat als eerste om algemene normen van het normale burgerlijke verkeer, zoals die zijn vast-

⁶ Dit onderwerp is reeds eerder besproken in de paragraaf ‘Onderwijs’.

gelegd in wetgeving en geconcentreerd in regelingen en organisatorische kaders. Het gaat bijvoorbeeld om integriteit en het voldoen aan de eisen van de onderwijsinspectie. In de tweede plaats gaat het om de normen die verbonden zijn met de kennisbasis en deskundigheid van de docent. Dit betekent onder andere dat het handelen van de docent gebaseerd dient te zijn op resultaten uit wetenschappelijk onderzoek. Dit punt is ook terug te vinden in het reeds genoemde docentmodel van Hargreaves. Het laatste niveau splitst Kunneman op in drie dimensies. Het gaat ten eerste om de morele betekenis van het beroep. Zoals het helpen en ondersteunen van leerlingen en het nemen van verantwoordelijkheid voor hun ontwikkeling en vorming. De relationele waarden en normen vormen de tweede dimensie. Deze dimensie heeft betrekking op het zorgvuldig en respectvol omgaan met de uniciteit van de leerling en zijn levensverhaal en zingevingskader. De laatste dimensie betreft existentiële en morele vragen die altijd bij het oplossen van problemen een grotere of kleinere rol spelen.

Het nu opgestelde ontwerp voor het docentmodel laat zien dat de docent volgens dit model een normatieve professional is. Volgens de definitie van Weggeman (2008) is de docent volgens dit model ook een kenniswerker, een hoogopgeleide persoon waarvoor kennis een belangrijke factor is in het dagelijkse werk. De professional is er als kenniswerker op gericht zijn kennis ('praktijkkennis' in de termen van Van den Berg (1999)) aan te scherpen en uit te breiden zodat hij steeds beter zijn rol als docent kan uitvoeren. De resultaten van wetenschappelijk onderzoek zouden hierbij een belangrijke rol kunnen en moeten spelen. Maar, zoals reeds in de paragraaf 'Onderwijs' is betoogd, daarvan is in de praktijk onvoldoende sprake. Deze situatie zou verbeterd kunnen worden⁷ als de docent in zijn dagelijks werk de methodiek van ontwerpgericht onderzoek adopteert.

De docent die voldoet aan het docentmodel, opgespannen op de vier genoemde punten, is een normatieve professional. Maar voldoen alle docenten aan dit model, sterker: willen docenten aan dit ontwerp voldoen? Het is in dit kader van belang te constateren dat een model van een professionele docent al wordt opgelegd aan de beroepsgroep. Het hier gepresenteerde docentmodel zou in de methodiek van ontwerpgericht onderzoek (Aken & Andriessen, 2011) het eerste ontwerp kunnen worden genoemd. Samen met de direct belanghebbenden, waaronder minimaal de docenten, zou dit ontwerp verder ontwikkeld moeten worden. Een dergelijke ontwikkelbenadering van het ontwerpproces zal de kwaliteit van het ontwerp verhogen en tegelijkertijd de weerstand tegen het gebruik verlagen. Het lectoraat wil aan dit ontwerpproces een bijdrage leveren door het uitvoeren van onderzoek, het faciliteren van de discussie, onder andere binnen het reeds eerder genoemde docentenplatform, en door het leveren van een bijdrage aan opleidingstrajecten voor docenten.

⁷Zie voor een toelichting op dit standpunt de paragraaf 'Onderwijs'.



Organisatie

Het in de vorige paragraaf gepresenteerde ontwerp voor het docentmodel heeft consequenties voor de omgeving waarbinnen de docent functioneert.⁸ Anders verwoord: de docent mag dan de normatieve professional zijn, maar moet dit ook kunnen zijn en blijven binnen de schoolorganisatie waarin hij functioneert. Feitelijk is dit een vraag naar een ontwerp voor een organisatie (Kor, 2007) dat aansluit bij de eis dat de docent in de rol van een normatieve professional moet komen en blijven. Een vervolgvraag die daarbij gesteld kan worden is of de huidige schoolorganisaties in Nederland aan deze ontwerp eis kunnen voldoen. Hooge stelt dat zij dat in het algemeen niet kunnen (Hooge, 2013) doordat docenten over te weinig organisatorische ruimte beschikken, zowel voor het nemen van hun verantwoordelijkheid als ook ruimte voor het professioneel handelen.

Uit het werk van Hargreaves (Hargreaves & Fullan, 2012) zijn een aantal ontwerp eisen te destilleren waaraan een onderwijsorganisatie zou moeten voldoen, wil deze ruimte bieden aan de normatieve professional. Zonder volledig te willen zijn, kunnen deze eisen worden samengevat in vier thema's:

- a. vorming van een team (in de betekenis van een leergemeenschap);
- b. ruimte in tijd voor docenten voor overleg, training en studie;
- c. organisatorische ruimte (verantwoordelijkheden, bevoegdheden);
- d. ruimte om een bijdrage te kunnen leveren aan de beroepsgroep.

Dezelfde thema's zijn ook te vinden in het werk van Verbiest over professionele leergemeenschappen (Verbiest, 2012). Het werk van Verbiest en Hargreaves vertoont grote overeenkomsten. Bijvoorbeeld de wijze waarop Hargreaves invulling geeft aan het door hem geïntroduceerde begrip 'professioneel kapitaal' is terug te vinden, hoewel met andere bewoordingen, in het werk van Verbiest. Beide auteurs komen echter niet met een concreet ontwerp voor een (onderwijs)organisatie.

Weggeman sluit aan bij het werk van Hargreaves en Verbiest en benoemt dezelfde thema's, maar komt wel met een concreet ontwerp voor een organisatie van professionals (Weggeman, 2008). Opgemerkt dient te worden dat Weggeman consequent spreekt van kenniswerkers, maar, zoals reeds betoogd, volgt uit het docentmodel dat docenten, in de definitie van Weggeman, kenniswerkers zijn.

Op basis van het werk van Weggeman is het Roelof van Echten College⁹ gestart met

⁸ Wellicht heeft dit ontwerp ook consequenties voor de wijze waarop de docent wordt opgeleid, hetzij initieel hetzij post-initieel. Het lectoraat kan dan ook van betekenis zijn voor de (curricula van) de bachelor- en de masteropleidingen voor docenten.

⁹ Zie voor een nadere toelichting de paragraaf 'Context' waar aan de ontwikkelingen binnen dit college aandacht is besteed.

een ontwerpproces voor een onderwijsorganisatie die ruimte biedt aan de docent. Het ontwerpproces is een coproductie van docenten, directie en bestuur van het college. Dit proces wordt binnen het lectoraat bestudeerd als een gevalstudie. Deze studie is onderdeel van een promotietraject dat uiteindelijk moet resulteren in een ontwerp – procesontwerp, ontwerp (arrangement van interventies) en veranderplan; zie Aken & Andriessen, 2011) – voor een onderwijsorganisatie, een organisatie voor en van de normatieve professional.

In het voorafgaande is gekeken naar de organisatie vanuit het perspectief van het onderwijs/lesgeven. Er kan ook naar de organisatie gekeken worden vanuit het perspectief van het bestuur en daaraan gekoppeld de stakeholders van de organisatie. Een ontwerp voor een schoolorganisatie moet voldoen aan de ontwerpeisen die gesteld worden vanuit beide perspectieven. Gezien de verantwoordelijkheid van het bestuur voor het onderwijs en de resultaten daarvan, spelen vanuit bestuursperspectief termen als beheersbaarheid en bestuurbaarheid van de organisatie een rol. Het bestuursperspectief kan dan ook resulteren in ontwerpeisen die strijdig zijn met het in deze ‘rede’ gepresenteerde docent-model. Ook Hargreaves (2012) besteedt aan dit spanningsveld aandacht. Organisaties die voornamelijk kijken vanuit de wil de processen te beheersen, hebben een ander type docent voor ogen. Deze organisaties zien de docent als bedrijfskapitaal. Zij stellen dat lesgeven wel veeleisend is maar in korte tijd geleerd kan worden, sterk gericht moet zijn op harde cijfers en desnoods vervangen kan worden door online-instructie. Hargreaves vindt dit, gezien vanuit het onderwijs, een onjuist ‘ontwerp’ voor een type docent. Maar, is de opgeroepen spanning ook niet slechts schijn? Zijn organisaties wel in control als zij de docent zien als bedrijfskapitaal?

Docenten zijn hoogopgeleide mensen die niet zomaar zijn aan te sturen. Bovendien zijn er binnen een onderwijsorganisatie allerlei soorten relaties en interacties tussen individuen en groepen. Het beheersen van dergelijke relaties en interacties is bepaald niet eenvoudig, zo niet onmogelijk (Hooge, 2013). Ook Weggeman is deze mening toegedaan zoals de titel van zijn boek al doet vermoeden: ‘Leiding geven aan professionals? Niet doen!’ (Weggeman, 2008). Dit alles betekent dat onderwijsorganisaties die de docent zien als bedrijfskapitaal wel de indruk kunnen hebben dat ze in control zijn maar feitelijk in een schijnwerkelijkheid leven.

Hooge stelt dat het besturen van een onderwijsinstelling vraagt om besturing van autonomie op meerdere niveaus. Zij introduceert daarvoor het begrip ‘multi-level governance’. Besturing betekent voor haar dat in onderwijsorganisaties duidelijk de richting wordt aangegeven (waarom geven we onderwijs), dat docenten en leidinggevend goed worden toegerust voor het uitvoeren van hun taak, en dat er ruimte is zowel in tijd als verantwoordelijkheid. Deze aandachtspunten komen overeen met de thema’s die eerder uit het



werk van Hargreaves zijn gedestilleerd. Ze zijn tevens terug te vinden in het werk van Weggeman. Geconcludeerd kan dan ook worden dat de ontwerpeisen gezien vanuit het perspectief van het onderwijs en vanuit het perspectief van het bestuur niet strijdig met elkaar zijn. Sterker nog, ze zijn juist congruent.

Deze visie op besturen van een onderwijsinstelling heeft voor de stakeholders van het onderwijs, waaronder de politiek, gevolgen. Hooge stelt dat het inzicht van deze beperkte bestuurbaarheid van onderwijsorganisaties en het belang van autonomie en eigen verantwoordelijkheid onvoldoende zijn gebruikt binnen de kringen van onderwijspolitiek en -beleid. Meer aandacht voor dit inzicht zou moeten leiden tot meer onderwijsinhoudelijke autonomie voor onderwijsbesturen. Het lectoraat acht dit inzicht van groot belang voor de ontwikkeling van het onderwijs in Nederland en wil dan ook een bijdrage leveren aan het maatschappelijk debat rond dit thema. Ook het reeds genoemde promotietraject, dat uiteindelijk moet resulteren in een ontwerp voor een onderwijsorganisatie, zal aansluiten bij dit inzicht.

Lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties

Overzicht lectoraat (samenvatting)

Als bestuurder van een scholengemeenschap werd en word ik geconfronteerd met moeizaam verlopende innovatietrajecten. Tevens constateer ik dat er onvrede is bij de docenten over hun handelingsbevoegdheid binnen de organisatie. Dit geeft aanleiding tot demotivatie en onvrede bij docenten. Bovendien ervaren de docenten een hoge werkdruk. Deze gevoelens worden nog eens versterkt door de beperkte scholingsmogelijkheden die docenten (de facto) worden geboden. Tegelijkertijd bestaan er hoge maatschappelijke en politieke verwachtingen van het onderwijs. Daarbij kan gedacht worden aan het terugdringen van het aantal vroegtijdige schoolverlaters, vergroten van de onderwijskwaliteit (zoals die door de onderwijsinspectie wordt gedefinieerd) en de invoering van passend onderwijs. Dit geheel stelt het onderwijs voor een grote uitdaging: hoe kunnen docenten dragers worden en zijn van de noodzakelijk geachte innovatie? Mijn eigen ervaringen worden onderschreven door ervaringen elders, zoals beschreven in het hoofdstuk 'De Context'. Ook de Algemene Onderwijsbond (AOB¹⁰) erkent en herkent deze situatie. Zij koppelen de professionele ruimte van de docenten tevens aan carrièreperspectieven en aan de rechtspositie.

Dit alles was aanleiding tot nader onderzoek en een zoektocht naar een mogelijk aanpak voor een verbetering van de situatie. Stenden Hogeschool faciliteert dit onderzoek door het inrichten van het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties. Gezien het belang dat de AOB aan een dergelijk onderzoek hecht, heeft zij besloten medeverantwoordelijkheid te dragen voor dit lectoraat, zowel inhoudelijk als financieel.

Zijn de huidige docenten te typeren als professionals? Wat verstaat men onder een professional? Wil een docent wel een professional zijn, zoals die in de literatuur wordt beschreven? Als de docent een professional is, kan hij dat dan blijven binnen bestaande schoolorganisaties? Dit zijn vragen die spelen binnen het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties. Bij het beantwoorden van deze vragen zal het lectoraat niet starten bij de gangbare definities die gelden voor een professional en uitgaan van bestaande onderwijsorganisaties. Het lectoraat kiest een andere weg: het kiest voor het maken van een herontwerp voor de 'docent' (opstellen van een docentmodel) en een herontwerp voor een onderwijsorganisatie. In methodologische zin maakt het lectoraat gebruik van ontwerpergericht wetenschappelijk onderzoek (Aken & Andriessen, 2011). De eisen waaraan een

¹⁰In het vervolg van de tekst zal de algemene onderwijsbond steeds met de afkorting 'AOB' worden benoemd.

dergelijk ontwerp moet voldoen, worden daarbij bepaald door hetgeen als wenselijk wordt gezien voor het onderwijs. Hierbij komt de vraag 'Wat is goed onderwijs?' aan de orde. Door deze vraag sluit het lectoraat volledig aan op het lectoraat Identiteitsontwikkeling. Met dit lectoraat van Stenden Hogeschool zal dan ook nauw worden samengewerkt.

De basisprocesstappen voor een (her)ontwerp zijn¹¹:

1. Door de ontwerpers/veranderaars wordt een eerste (her)ontwerp gemaakt bestaande uit een inhoudelijk ontwerp, een procesontwerp (hoe te komen tot een ontwerp) en een veranderplan.
2. Samen met de gebruikers wordt een tweede (her)ontwerp gemaakt.
3. Daarna volgt het invoeren en leren presteren door de gebruikers van het ontwerp.

Deze processtappen zullen door het lectoraat worden doorlopen bij het opstellen van twee ontwerpen: een docentmodel en een ontwerp voor een onderwijsorganisatie. Deze ontwerpen zullen, overeenkomstig de methodiek van ontwerpgericht onderzoek, worden opgesteld met de gebruikers van deze ontwerpen. Daarmee zal het succes en de acceptatie van de ontwerpen worden vergroot. Het doorlopen van de processtappen zal echter geen lineair proces zijn. Er zullen vele parallelle studies noodzakelijk zijn die uiteindelijk allemaal zullen bijdragen aan het formuleren van de twee genoemde ontwerpen.

Het specifieke veldprobleem zoals dat is geadresseerd¹² door het Roelof van Echten College te Hoogeveen, dient als startpunt van het promotieonderzoek dat moet leiden tot een ontwerp voor een onderwijsorganisatie. Bij de aanpak van dit specifieke veldprobleem is tevens duidelijk gebleken dat de betrokkenheid van de 'gebruikers' van het ontwerp van doorslaggevend belang is voor de acceptatie en succes van het ontwerp.

Verwacht wordt, gezien de discussie in het hoofdstuk over de professionele docent, dat de docent getypeerd kan worden als een kenniswerker. De docent als kenniswerker is erop gericht zijn kennis aan te scherpen en uit te breiden zodat hij steeds beter zijn rol als docent kan uitvoeren. Dit vraagt om een onderzoekende houding en om de wil om gebruik te maken van wetenschappelijk onderbouwde inzichten. Dit alles blijkt echter niet overeen te komen met de dagelijkse praktijk¹³. Deze situatie zou verbeterd kunnen worden indien de door de docent te hanteren onderzoekshouding getypeerd kan worden als ontwerpge-

¹¹ Hier worden de termen 'ontwerpers', 'veranderaars' en 'gebruikers' gehanteerd. Deze termen beschrijven de rollen die de actoren in het onderzoek spelen. Deze rollen zullen, waar mogelijk en wenselijk, worden uitgevoerd door docenten. Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek maakt vaak de inzet van een wetenschapper/promovendus noodzakelijk als proceseigenaar. Zie ook het hoofdstuk 'Ontwerpgericht onderzoek'.

¹² voor een nadere toelichting op dit veldprobleem het hoofdstuk 'Organisatie'.

¹³ Zie voor een nadere toelichting het hoofdstuk 'Onderwijs'.

richt. Dit is een tweede reden, naast de reeds geformuleerde ontwerp opdrachten, waarom het lectoraat zich richt op de methodiek van ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek¹⁴.

Valorisatie treedt, gezien de methodiek binnen het lectoraat, als vanzelfsprekend op. Deze valorisatie wordt nog vergroot als het onderzoek zich zal uitbreiden naar andere domeinen buiten het voortgezet onderwijs, zoals het primair onderwijs en het beroepsonderwijs. In deze domeinen zal de toepasbaarheid van de opgedane kennis worden onderzocht en zo nodig zullen ontwerpen worden aangepast aan de specifieke contexten die gelden binnen deze domeinen.

Bij gebleken nut en noodzaak van het gebruik van ontwerpgericht onderzoek voor de docent, zal dat gevolgen hebben voor de onderzoeksleerlijn zoals die aanwezig is binnen Stenden Hogeschool. Het lectoraat zal trachten een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling van deze onderzoeksleerlijn. Verdere ontwikkeling van deze leerlijn is ook bepalend voor het succes waarmee gebruik gemaakt kan worden van onderwijskundig onderzoek binnen de onderwijspraktijk van alle dag. Verwacht wordt dat een ontwerpgerichte onderzoekshouding van docenten van belang is voor het kunnen en willen toepassen van de resultaten van onderwijskundig onderzoek. Via deze koppeling heeft het lectoraat een verbinding met de andere lectoraten in de onderzoekseenheid van de School of Education: 'Early Childhood' en 'Fries en Meertaligheid in Opvoeding en Onderwijs'.

Het lectoraat stelt dat de onderwijsorganisatie belangrijk is voor de rol die de docent kan en wil spelen. De docent kan zijn rol als professional aannemen als de organisatie daarvoor de voorwaarden creëert en een expliciet appèl doet op die professionaliteit. Dit organisatiebewustzijn is naar verwachting dan ook van belang voor het succes van innovatietrajecten binnen het onderwijs. Het stimuleren van dit organisatiebewustzijn ziet het lectoraat als een belangrijke opdracht. Daartoe zal het lectoraat deelnemen aan het publieke discours over de rol van de professionele docent en de organisatie waarbinnen deze moet acteren. Tevens begeleidt en stimuleert het lectoraat onderwijsorganisaties bij hun ontwikkeling tot organisaties geschikt voor professionele docenten.

Het lectoraat, tot stand gekomen op initiatief van de huidige lector, is een samenwerkingsverband tussen Stenden Hogeschool en de AOb. De AOb participeert niet alleen financieel in het lectoraat maar ook inhoudelijk. Zij zal deelnemen aan de kenniskring maar ook wordt geprobeerd om vanuit de AOb één of meer promotietrajecten te starten. Daarnaast zal er een koppeling tot stand worden gebracht tussen het landelijke netwerk van de AOb en de interne scholingsactiviteiten van de AOb. Deze koppeling maakt actieve participatie

¹⁴Zie voor een onderbouwing van deze opmerking het hoofdstuk 'De professionele docent'.

vanuit de AOb mogelijk in het onderzoekstraject van het lectoraat maar geeft ook extra mogelijkheden voor valorisatie.

Naast deze samenwerking met de AOb heeft het lectoraat de intentie om een netwerk van scholen uit Noord-Nederland voor het voortgezet onderwijs bij het onderzoeksprogramma van het lectoraat te betrekken. In een later stadium zal getracht worden deze samenwerking uit te breiden naar andere vormen van onderwijs. Voor het onderzoek van het lectoraat zal ook een docentenplatform worden samengesteld¹⁵, waarvoor gebruik gemaakt wordt van het netwerk van de AOb.

Onderzoeksprogramma

Promotieonderzoeken vormen de dragers van het onderzoek binnen het lectoraat. Door deze keuze kan de continuïteit van het onderzoek binnen het lectoraat geborgd worden. Studenten die een bijdrage aan het onderzoek willen leveren zullen gekoppeld worden aan één van de promotietrajecten binnen het lectoraat. Op deze wijze kunnen ze een zinvolle inhoudelijke bijdrage leveren aan het lectoraat. Deze aanpak zal ook de kwaliteit van het onderzoek borgen. Docenten van Stenden Hogeschool kunnen op twee manieren een structurele bijdrage leveren aan het onderzoeksprogramma van het lectoraat. Als eerste door een deelonderzoek voor hun rekening te nemen, maar dat ook weer als een onderdeel van een promotietraject. Een tweede mogelijkheid is onderzoek te doen naar de toepassing van de methodiek van ontwerpgericht onderzoek binnen de opleidingstrajecten van Stenden Hogeschool. Daarnaast kunnen docenten (eventueel in combinatie met studenten) op ad-hocbasis een bijdrage leveren aan het onderzoeksprogramma van het lectoraat. Dat kan door het initiëren van, en deelname aan ad-hoconderzoeks- en ad-hoontwikkeltrajecten die passen bij de kernthema's van het lectoraat.

In het hierna volgende lichten de promovendi, die op dit moment betrokken zijn bij het lectoraat, elk hun eigen promotietraject toe.

¹⁵ Zie voor een nadere toelichting het hoofdstuk 'kernthema's onderwijs'.

Betekenis van praktijkonderzoek (Lidewij van Katwijk)

Binnen het lectoraat werkt Lidewij van Katwijk, docent aan de School of Education, vanaf september 2014 aan een promotieonderzoek. Het onderzoek gaat over de betekenis van praktijkonderzoek voor de professionele ontwikkeling van studenten aan de pabo.

De afgelopen jaren is er binnen het hbo-onderwijs steeds meer aandacht gekomen voor praktijkonderzoek. Het zelf (praktijk)onderzoek doen wordt gezien als een adequate manier om hbo-eindkwalificaties mee aan te tonen. Naar de veronderstelde opbrengsten van het uitvoeren van praktijkonderzoek door pabostudenten is nog geen onderzoek gedaan. Het promotieonderzoek zal gericht zijn op wat de bijdrage hiervan is aan het professioneel vakmanschap van aanstaande leraren, meer specifiek: het pedagogisch-didactisch handelen in de klas.

‘Betekenis van praktijkonderzoek’ in de hoofdvraag van het onderzoek heeft zowel betrekking op de perceptie van studenten, opleiders en professionals in het werkveld met betrekking tot praktijkonderzoek, als ook op de relevantie van praktijkonderzoek ten opzichte van het beroep waarvoor opgeleid wordt. De ‘professionele ontwikkeling’ staat voor het leerproces dat een student doormaakt in voorbereiding op de uitoefening van het beroep als leraar in het basisonderwijs, waarbij het onderzoekend handelen en het pedagogisch-didactisch handelen centraal staan. De onderzoeksleerlijnen in curricula van verschillende opleidingen zullen met elkaar vergeleken worden. Tot slot zal er aandacht zijn voor de rol van de leraar-opleider, waarbij gezocht wordt naar de manier waarop praktijkonderzoek op de pabo betekenisvol kan worden voor aanstaande leraren.

Ontwerp voor een onderwijsorganisatie (Lineke de Vries)

De context van het promotieonderzoek van Lineke de Vries is de context van het huidige voortgezet onderwijs in Nederland. Lineke wordt gedreven door de vraag hoe het komt dat het voortgezet onderwijs in Nederland nog sterke trekken vertoont van de ‘fabrieksmatige benadering’ en nog weinig doet aan differentiatie en creativiteit. Hoe perspectiefrijk zijn organisatie-interventies, zoals die momenteel op het Roelof van Echten College worden uitgevoerd? Kunnen daar algemeen geldende regels van worden afgeleid die alle scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland verder kunnen helpen?

Is het waar dat docenten die de ruimte krijgen, zélf hun onderwijs willen verbeteren en vernieuwen? Dat is een onderliggende vraag voor de literatuurstudie en het praktijkonderzoek in dit promotieonderzoek. En leidt ‘willen verbeteren’ ook daadwerkelijk tot betere resultaten?



Bevlogen en kundige leraren die willen 'leren' en dat doen in een 'lerende' organisatie worden het belangrijkste 'kapitaal' in een onderwijsorganisatie genoemd. Onder welke condities raken leraren bevlogen? Onder welke condities leren scholen voor voortgezet onderwijs en hun docenten? Als docenten wel willen werken aan het verbeteren van het onderwijs, maar daarbij zelf aan het stuur willen zitten, wat betekent dat dan voor de sturing in de organisatie?

Op het Roelof van Echten College wordt sinds 2009 gewerkt aan een reorganisatie, waarbij verantwoordelijkheden laag in de organisatie worden gelegd. Met een matrixstructuur met leidinggevend en op de flanken 'vakinhoud' en 'leerlijn'. Met minder nadruk op integrale verantwoordelijkheid en meer op teamwerk. Met minder nadruk op controle en meer op vertrouwen en dialoog. Dat is het ontwerp dat met actieve betrokkenheid van het personeel is ontwikkeld en momenteel wordt geïmplementeerd. Het leerproces van het personeel en het leerproces van de leerlingen zijn congruente processen. In het onderzoek zullen de maatregelen van het Roelof van Echten College worden geëvalueerd. De maatregelen hebben onder andere betrekking op structuur, cultuur, professionalisering en communicatie. De evaluatie resulteert in een nieuw organisatieontwerp. Ook dit ontwerp zal op zijn effecten met betrekking tot productiviteit (lees: kwaliteit van het onderwijs) en tevredenheid van personeel en deelnemers worden onderzocht. Uiteindelijk zal het onderzoek leiden tot een ontwerp voor een onderwijsorganisatie die past bij een professionele docent.

De nieuwe pabo in vergelijkend perspectief (Gera Stuurwold)

Vwo-abituriënten hebben in Nederland de keuze tussen hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs. Sinds het ontstaan van de academische pabo kunnen zij die leraar basisonderwijs willen worden ook een wetenschappelijke studie kiezen die, hen voorbereidt op het beroep: een combinatie van een beroepsopleiding en een academische opleiding. De verwachting is dat hiermee meer vwo-ers voor een carrière in het basisonderwijs zullen kiezen, wat zij voorheen niet zouden doen, omdat zij de voorkeur geven aan een academische studie. Dit is prettig voor vwo-ers die graag in het onderwijs willen werken. Bovendien zorgen deze leerkrachten volgens de verwachting van initiators van academische pabo's met hun academische achtergrond en vaardigheden voor meer diversiteit in schoolteams en kunnen zij een voortrekkersrol spelen in onderwijsvernieuwing.

Het doel op het niveau van de opleidingen is hiermee tamelijk helder. Het is niet gezegd dat het doel van individuele studenten hiermee samenvalt, of dat zij zich vervolgens gedragen volgens de verwachting. Net als elders in het hoger onderwijs vallen ook in deze opleiding studenten voortijdig uit. Er zijn dus categorieën potentieel geschikte vwo-ers die ondanks hun initiële interesse geen leraar willen worden. Dit kan nadelig zijn op individueel niveau (investeren van geld en tijd in afgebroken studie) en op het niveau van de maatschappij als

geheel (investeren in opleiding, minder vwo-ers die terechtkomen in het onderwijs).

De academische pabo vraagt een 'dubbele identificatie' met het leraarsberoep en met de academische wereld. De vraag in het onderzoek is of deze opleiding hiermee een eenduidige identificatie in de weg staat. Kortom: in hoeverre speelt de identificatie met het leraarsberoep van een academische pabo-student een rol bij het al dan niet vervolgen van de opleiding?

Middels longitudinaal exploratief onderzoek wordt deze vraag beantwoord. Vermoedelijk vindt er een vergelijking plaats met de reguliere opleiding en/of de situatie in een nader te bepalen buitenland. Naar verwachting komen er in 2018 aanbevelingen voor matching van studenten bij aanvang van de opleiding, voor de invulling van het curriculum wat betreft eenduidige beroepsidentificatie en voor opties om studenten en afgestudeerden van de academische pabo te behouden voor het basisonderwijs.



Afsluiting

Waarde toehoorders,

Wetenschappelijk onderzoek is niet een zaak van één individu. Het is altijd een activiteit waar velen bij betrokken zijn. Zo is ook het onderwijs niet een activiteit van één persoon, ook dat is altijd het werk van een groep personen. Een enkele 'goede' docent maakt nog geen 'goed' onderwijs voor leerlingen/studenten. Alle docenten van een instelling zijn noodzakelijk voor het geven van 'goed' onderwijs, evenals het management. Ook één wetenschapper kan geen wetenschappelijk verantwoord onderzoek verrichten. De collega wetenschappers zijn noodzakelijk. Zonder de adviezen, inbreng, kritiek en steun van leermeesters, collega's, leerlingen en studenten was het voor mij dan ook niet mogelijk geweest om mijn werk als bestuurder van een onderwijsorganisatie en wetenschapper uit te voeren. Ik ben u daar dankbaar voor! Een woord van speciale dank wil ik richten aan Herma Korfage. Haar enthousiasme, kritische houding en deskundigheid hebben mij erg geholpen bij mijn eerste stappen binnen het lectoraat. De AOb en Stenden Hogeschool wil ik danken voor het vertrouwen dat zij in mij stellen door het lectoraat Professionele Onderwijsorganisaties mogelijk te maken.

Waarde studenten en promovendi,

Het verrichten van wetenschappelijk onderzoek is leuk! U behoort tot de selecte groep mensen die de tijd en de mogelijkheden wordt gegeven om een bijdrage te leveren aan deze boeiende en fascinerende wereld van de wetenschap. Wij moeten ons echter wel realiseren dat wij aanspreekbaar zijn op onze bijdrage aan deze wereld. Deze verantwoording hebben wij te dragen richting de wetenschappelijke wereld, maar ook richting de samenleving. Welk wetenschappelijk onderzoek ook wordt uitgevoerd, altijd is er een vraagstuk dat om een oplossing vraagt. Vraagstukken en oplossingen ontstaan echter niet in een vacuüm. Vraagstukken zijn niet bij toeval te vinden onder een steen, er is altijd een context die het vraagstuk oproept. Hetzelfde geldt ook voor de gevonden oplossingen.

Wetenschappelijk onderzoek kan niet gedaan worden zonder het expliciet verwoorden van deze verantwoordelijkheid. Doen we dat niet, dan krijgt de wetenschap de rol van een schijnbaar neutrale rechterlijke macht. De wetenschap wordt dan gebruikt om te bepalen wat goed is voor ons allen. Dit is een situatie waarvan in het verleden is aangetoond dat die ernstige gevolgen kan hebben voor het welzijn van velen. Toch steekt ook in onze tijd weer een dergelijke houding tegenover de wetenschap de kop op. Als voorbeeld kan dienen het onderwijs. Het lijkt er soms op alsof onderwijs als goed of slecht beoordeeld kan worden op basis van louter wetenschappelijk onderzoek. Dat het een proces kan zijn dat vooraf bepaalde uitkomsten zou kunnen garanderen. Maar ook in politieke besluitvorming neemt wetenschappelijk onderzoek soms de rol aan van een rechter. Daarmee wordt het

democratische gehalte van onze samenleving aangetast. Ik acht dit een gevaarlijke situatie.

Ik roep u allen op, wees waakzaam! Zorg dat wetenschappelijk onderzoek blijvend kan bijdragen aan een samenleving waarin plaats is voor alle mensen. Wetenschap is leuk, het kan bijdragen aan een betere wereld. Ik heb hoge verwachtingen van u allen.

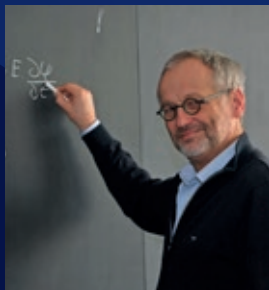
Ik heb gezegd. Dank u voor uw aandacht.



Bibliografie

- Aken, J. E., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: wetenschap met effect*. Den Haag: Boom Lemma.
- Anthony, S. D. (2011). *The Little Black Book of Innovation: How It Works, How to Do It*. Harvard: Harvard Business Review Press.
- Berg, R.M. van der, & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijs-innovaties*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Bergen, T. C. M., Knoers, A. M. P., Slegers, P., & Giesbers, J. H. G. I. (1997). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Dan Haag: Boom Lemma.
- Bruijn, J. A. de, Heuvelhof, E.F. ten, Veld, R.J. in 't. (2008). *Procesmanagement: over procesontwerp en besluitvorming*. Den Haag: Academic Service.
- Chermack, T. J. (2011). *Scenario Planning in Organizations: How to Create, Use, and Assess Scenarios*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing. (2008). *Tijd voor onderwijs*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Donk, W. B. H. J. van de. (2006). *Geloven in het publieke domein: verkenningen van een dubbele transformatie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hooge, E. H. (2013). *Besturing van autonomie: over de mythe van bestuurbare onderwijs-organisaties*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kor, R. (2007). *Meesterlijk organiseren: handreikingen voor ondernemende managers*. Deventer: Kluwer.
- Korfage, H., & Krajenbrink, P. (2013). *De leraar als onderzoeker*. Leeuwarden: Stenden Hogeschool.
- Kuipers, H., Amelsfoort van, P., & Kramer, E. H. (2012). *Het nieuwe organiseren: alternatieven voor de bureaucratie*. Leuven; Den Haag: Acco.
- Logister, L. (2005). *John Dewey: een inleiding tot zijn filosofie*. Budel: Damon.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the most improved school systems keep getting better*. Amsterdam: McKinsey&Company.
- Ministerie OCW. (2007). *Actieplan Leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn: meer oog voor de persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Platform VVVO. *Leraren Roelof van Echten College winnen Onderwijs Pioniers Trofee 2011-2012*. Geraadpleegd op 30 maart 2012 via <http://www.platformvvvo.nl/index.php/component/content/article/3-nieuws/nieuws-uit-het-veld/425-leraren-roelof-van-echten-college-winnen-onderwijs-pioniers-trofee-2011-2012>
- Rinnooy Kan et al, R. (2007). *Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Sociale partners in het onderwijs & Minister van OCW. (2008). *Convenant LeerKracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW, Stenden. (2013). *Wereldwijs: Onderwijs en Onderzoek, de koers van Stenden 2013-2017 Instellingsplan 2013-2017*. Leeuwarden/Emmen: Stenden Hogeschool.
- Twynstra Gudde. (2010). *Medewerkerstevredenheidsonderzoek*. Roelof van Echten College.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen: een inleiding*. Antwerpen: Garant.
- VO-raad. *Funciemix*. Geraadpleegd op 29 april 2014 via <http://www.vo-raad.nl/dossiers/Funciemix>
- VO-raad, & Staatssecretaris OCW. (2014). *Sectorakkoord VO 2014-2017*. Den Haag: VO-raad.
- Waal, S. P. M. de. (2000). *Nieuwe strategieën voor het publieke domein: maatschappelijk ondernemen in de praktijk*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Weggeman, M. (2008). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* (3e druk.). Schiedam: Scriptum Management.
- WRR. (2013). *Naar een lerende economie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.



Dr. ir. Albert Weishaupt (Emmer-Compasuum, 1955) is een rolmodel van het stapelonderwijs. Hij begon op de lagere technische school en promoveerde uiteindelijk in de technische natuurkunde op de Universiteit van Twente. Hij gaf les op de middelbare technische school en op de universiteit. Na zijn universitaire carrière was hij als oprichter, (mede)eigenaar en directeur betrokken bij het Planetron in Dwingeloo (een educatieve, toeristische attractie over sterren, wetenschap en techniek, die 70.000 bezoekers per jaar trekt). Sinds 2005 is hij directeur-bestuurder van het Roelof van Echten College, een brede middelbare school in Hoogeveen met circa 2100 leerlingen en 170 medewerkers.

Onder zijn leiding is een reorganisatie doorgevoerd en een nieuw managementsysteem geïmplementeerd. In 2008/2009 is gestart met een onderwijsinnovatietraject, in samenhang met de realisatie van de nieuwbouw van de school.

De visie van Albert Weishaupt wordt gekenmerkt door samenwerking in de onderwijsketen en – mede op basis van persoonlijke ervaringen – het bieden van kansen.

Albert Weishaupt heeft tal van nevenfuncties vervuld in het toerisme, in het onderwijs en in de politiek: voorzitter van Recron Drenthe, lid van de Raad van Toezicht van Verus, de landelijke vereniging van het christelijk onderwijs, lid van de themacommissie 'professionaliseren docenten' van de VO-raad en voorzitter van het CDA in de gemeente Westerveld.

Hij is sinds 1 januari 2014 werkzaam als lector Professionele Onderwijsorganisaties bij Stenden Hogeschool.



Stenden

AOB Algemene Onderwijsbond

www.stenden.com