

*Leer- of verbeternetwerken  
in het basisonderwijs; een eerste  
verkenning*

*H. Blok  
E. van Eck*

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Blok, H. & Eck, E. van

Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs; een eerste verkenning.  
SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 789, projectnummer 20206).

ISBN 978-90-6813-846-7

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

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:  
SCO-Kohnstamm Instituut  
Nieuwe Prinsengracht 130, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam  
Tel.: 020-525 1201  
[www.sco-kohnstamminstituut.uva.nl](http://www.sco-kohnstamminstituut.uva.nl)  
© Copyright SCO-Kohnstamm Instituut, 2008

## **Motto's**

'Teachers choosing to become jointly involved in innovation and experimentation are a powerful force for change in children's lives.'

Worral & Noden, 2006, p. 171/172

'Professional learning communities are postmodern organizational forms struggling to survive in a modernistic, micromanaged, and politicized educational world. Where standardized reform practices continue to tighten their grip, as is now the case in North America, the future for schools as learning organizations and professional learning communities that will develop the creativity and flexibility needed in the new knowledge economy does not look promising.'

Giles & Hargreaves, 2006, p. 153



## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b> .....	<b>I</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>III</b>
<b>1 Inleiding en onderzoeksvragen</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Begripsanalyse</b> .....	<b>5</b>
<b>3 Effectiviteit van leer- of verbeternetwerken</b> .....	<b>17</b>
<b>4 Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken</b> .....	<b>31</b>
4.1 Opbouw van een bestandsoverzicht .....	32
4.2 Vraaggesprekken met enkele leer- of verbeternetwerken .....	35
4.3 Ontwikkeling van een telefonische vragenlijst .....	38
4.4 Gegevensverzameling en -analyse .....	40
4.5 Uitkomsten van de survey .....	42
<b>5 Conclusies</b> .....	<b>63</b>
5.1 Conclusies .....	63
5.2 Discussie en aanbevelingen.....	67
5.3 Reacties van het deskundigenpanel op conclusies en aanbevelingen ....	72
<b>Literatuur</b> .....	<b>75</b>
Bijlage 1 Oorspronkelijke projectbeschrijving, opgesteld door NWO-BOPO ...	81
Bijlage 2 Tabellen 1 en 2; overzichten van Nederlandse en Engelse termen.....	87
Bijlage 3 Voorbeelden van leer- of verbeternetwerken .....	99
Bijlage 4 Portretten van acht Nederlandse leer- of verbeternetwerken.....	113
Bijlage 5 Stellingen voor de paneldiscussie .....	135
Bijlage 6 Verslag van de paneldiscussie over de stellingen .....	141
Recent uitgegeven publicaties van het SCO-Kohnstamm Instituut .....	149



## Voorwoord

Netwerken van leraren of van scholen zijn in de mode. En zoals wel vaker als iets modieus is, over het nut van zulke netwerken bestaan wijd uiteenlopende verwachtingen. Dat blijkt treffend uit de twee motto's die we hebben gekozen. Er zijn er die in zulke netwerken een effectief middel voor onderwijsverbetering zien. Er zijn er ook die netwerken van leraren of scholen als een postmodernistische wanhoopskreet beschouwen.

Hoe het ook zij, netwerken vormen geen nieuw verschijnsel. Theo Thijssen schrijft er bijvoorbeeld al over in 'De gelukkige klas' (1926), al gebruikt hij de term niet en gaat het er anders aan toe. In het begin van het schooljaar worden Thijssen en collega's verrast met een wijziging in de instructie: 'In 't vervolg moeten we van onze klas een register bijhouden, waarin van week tot week wordt aangetekend wat we behandelen en hoe de vorderingen der leerlingen zijn. En dan moeten we ook invoeren een schrift dat door de klas circuleert en waarin telkens een volgende leerling werk maakt.' Het enthousiasme over deze van bovenaf opgelegde innovatie is niet erg groot. In de wandelgangen – men deed toen nog niet aan teamvergaderingen – tasten de leraren elkaar af hoe ze met de nieuwe instructie om zullen gaan. Het komt er vooral op neer dat Thijssen en zijn collega's op zoek zijn naar een elegante manier om de instructie te ontwijken. Niemand ziet er namelijk wat in. In de loop van het schooljaar – de opzichter is inmiddels enkele malen op bezoek geweest – heeft elke leraar zijn oplossing bepaald. Daarmee is de instructie effectief ontkracht.

Dit voorbeeld is om twee redenen instructief. Leren in netwerken kwam ook vroeger al voor, maar de procedure – het wandelgangenoverleg – doet nu gedateerd aan. Maar ook zien we dat het netwerk door Thijssen en collega's is gebruikt voor het tégenwerken van een innovatie en niet voor een effectieve invoering ervan. Dat is een interessante observatie omdat netwerken vandaag de dag de aandacht trekken, juist vanwege de verwachting dat ze een effectief middel vormen om tot onderwijsinnovatie te komen.

In januari 2007 zijn wij begonnen aan de uitvoering van het onderzoek 'Netwerken van leerkrachten of scholen en innovatie'. Opdrachtgever is de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek in Primair Onderwijs (BOPO). De BOPO maakt deel uit van het Gebied Maatschappij- en Gedragwetenschappen

van NWO, de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek. Het onderzoek is opgenomen in het onderzoeksprogramma 2005-2008. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) heeft om het onderzoek gevraagd.

De titel van het onderzoek geeft al veel prijs over het onderzoeksthema. Het gaat over netwerken van leraren of scholen die gericht zijn op onderwijsverbetering. Zulke netwerken worden in dit rapport aangeduid met de term leer- of verbeternetwerken. Een netwerk is in feite niets anders dan een groep personen of instellingen die zich verbonden weten door een of meer gemeenschappelijke doelstellingen. Ook lerarenteams, auteursgroepen, stuurgroepen, responsgroepen, projectgroepen zijn te beschouwen als netwerken. Voor zover ze zich expliciet richten op verbetering van leraren of scholen, voldoen ze aan de omschrijving die wij van leer- of verbeternetwerken hebben gegeven.

Over leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs is nog niet veel bekend. Het is onder meer onduidelijk hoeveel er zijn, hoe ze functioneren, en welke opbrengsten men ervan mag verwachten. Het onderhavige onderzoek probeert hierop een antwoord te formuleren.

Graag spreken we een woord van dank uit aan de personen die ons belangeloos van dienst zijn geweest. Coördinatoren van samenwerkingsverbanden 'Weer Samen Naar School' hebben ons geholpen door het aandragen van leer- of verbeternetwerken waarvan zij kennis hadden. Coördinatoren van leer- of verbeternetwerken hebben ons, eerst in 'face to face' gesprekken en later via de telefoon, geduldig te woord gestaan en geïnformeerd over het reilen en zeilen van hun netwerk. Dankbaar zijn we ook de specialisten – van heel diverse pluimage – die aan het eind van het onderzoek kritisch hebben gereflecteerd op onze conclusies en aanbevelingen.



## Samenvatting

### *Aanleiding en probleemstelling*

Leren in netwerken – van leraren of scholen – heeft de laatste jaren de aandacht getrokken. Een van de redenen is de verwachting dat zulke netwerken een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan onderwijsverbetering. Netwerken kunnen in dat kader twee verschillende functies hebben. Enerzijds kunnen ze worden ingezet bij de disseminatie van een landelijke innovatie. In dat geval bieden netwerken scholen of leraren een platform om ervaringen uit te wisselen en elkaar te helpen bij de implementatie. Anderzijds kunnen netwerken óók worden ingezet voor vernieuwingen die van onderaf – op de werkvloer – ontstaan. Bijvoorbeeld, scholen die zich onzeker voelen over hun aanpak van de kwaliteitszorg, zouden de handen ineen kunnen slaan en samen naar een oplossing zoeken.

De onderzoeksvragen luiden als volgt.

- a. Wat valt in het onderwijs te verstaan onder 'leren in netwerken' en welke dimensies of facetten kunnen aan dit begrip worden onderscheiden?
- b. Wat zijn de effecten van 'leren in netwerken' op de professionalisering van leraren en op schoolontwikkeling?
- c. Hoe functioneren netwerken van leraren en scholen in het primair onderwijs?

### *Opzet en uitvoering*

Het onderzoek bestaat uit drie delen, grotendeels corresponderend met de onderzoeksvragen: a. een begripsanalyse op basis van een literatuuronderzoek, b. een review van onderzoek naar de effectiviteit van leraren- of scholennetwerken en c. een survey onder bestaande netwerken.

Ten behoeve van de begripsanalyse hebben we in kaart gebracht welke termen er allemaal in gebruik zijn en hoe deze omschreven worden of te omschrijven zijn. De begripsanalyse is afgerond met een voorstel voor een te gebruiken term, namelijk *leer- of verbeterennetwerk*, en de bijbehorende omschrijving.

Onderzoeksrapporten en -artikelen vormden de basis voor het literatuuroverzicht betreffende de effectiviteit van leer- of verbeterennetwerken. Daarbij is een analyse gemaakt van een zestal specifieke, veelal wat grotere innovatieprojec-

ten om na te gaan welke rol leer- of verbeternetwerken hierin hebben gespeeld. Het betreft drie internationale en drie Nederlandse innovatieprojecten.

De survey – die alleen betrekking heeft gehad op schooloverstijgende netwerken – is in drie stappen uitgevoerd. Eerst is een lijst aangelegd van leer- of verbeternetwerken met een startdatum in 2006 of eerder. Deze lijst is tot stand gekomen via rondvragen onder sleutelpersonen en via een webenquête onder coördinatoren van de samenwerkingsverbanden Weer Samen Naar School. Vervolgens zijn interviews gehouden met coördinatoren van acht netwerken. In de derde stap zijn telefonische interviews afgenomen, wederom bij netwerkcoördinatoren. Op ons verzoek hebben deze enkele aanvullende vragen voorgelegd aan twee willekeurig te kiezen deelnemers aan het netwerk. In totaal hebben we 45 coördinatoren bereikt en 70 netwerkdeelnemers. Opgemerkt moet worden dat de gerealiseerde steekproef niet representatief pretendeert te zijn. Het is een steekproef met een gelegenheidskarakter.

#### *Resultaten en conclusies*

De eerder genoemde onderzoeksvragen vormen het raamwerk voor de presentatie van de resultaten en conclusies.

#### Ad Onderzoeksvraag a. Wat valt in het onderwijs te verstaan onder 'leren in netwerken' en welke dimensies of facetten kunnen aan dit begrip worden onderscheiden?

Voor het verschijnsel 'leren in netwerken' zijn uiteenlopende termen in omloop, zowel in het Nederlands als in het Engels. Voorbeelden in het Nederlands zijn: collectief leren, intervisiegroep, kennisgemeenschap, kenniskring, samenwerkingsverband en teamleren. Voorbeelden in het Engels zijn: 'collegial network', 'community of learning', 'community of practice', 'discourse community' en 'school-based professional community'. Om verdere spraakverwarringen te voorkomen, stellen wij een nieuwe term voor die bestaande termen overkoepelt. Deze luidt: *een leer- of verbeternetwerk in het onderwijs is een groep personen of organisaties – werkzaam in het onderwijsdomein – die gezamenlijk een of meer doelen nastreven met het oog op leren (van individuen) of op het verbeteren (van organisaties)*. Leer- of verbeternetwerken zijn er in een grote variëteit. De belangrijkste onderscheidingscriteria zijn: type deelnemers, deelnamecondities, levensduur, netwerkdoelen, werkwijze, organisatie en opbrengsten. Onderscheidingen vinden voornamelijk op ad-hocbasis plaats. Voorbeelden zijn: scholen versus lerarennetwerken, schooloverstijgende versus schoolgebonden netwerken,

IV

open of gesloten netwerken (het betreft de toegankelijkheid voor derden) en virtuele netwerken versus netwerken waarbij deelnemers face-to-face contacten hebben.

Ad Onderzoeksvraag b. Wat zijn de effecten van 'leren in netwerken' op de professionalisering van leraren en op schoolontwikkeling?

Rond de effectiviteit van leer- of verbeter-netwerken bestaat onder onderzoekers een groot optimisme. Zulke netwerken zouden in belangrijke mate bijdragen aan onderwijsverbetering. Een kritische analyse van de beschikbare literatuur ondersteunt deze verwachting geenszins. Wij hebben vier typen van onderzoek onderscheiden: onderzoek naar processen, onderzoek op basis van meningen van experts, onderzoek op basis van oordelen van de netwerkdeelnemers zelf en onderzoek waarbij het leren van leraren of leerlingen in de beschouwing wordt betrokken. De bewijskracht van de eerste drie typen onderzoek is zwak. Het vierde type onderzoek kent minder beperkingen, maar de uitkomsten zijn niet eenduidig. Er worden zowel positieve als negatieve effecten aangetroffen van leer- of verbeter-netwerken op onderwijsverbetering. Al met al kunnen we geen andere conclusie trekken dan dat wetenschappelijke evidentie over de waarde van leer- of verbeter-netwerken voor onderwijsverbetering nog vrijwel geheel ontbreekt.

Ad Onderzoeksvraag c. Hoe functioneren netwerken van leraren en scholen in het primair onderwijs?

Het precieze aantal schooloverstijgende leer- of verbeter-netwerken hebben we niet kunnen bepalen, maar 500 lijkt een redelijke schatting. De door ons onderzochte netwerken kennen qua deelnemers een gevarieerde samenstelling. Het aantal deelnemers per netwerk varieert tussen 2 en 25.000 (de mediaan is 20). De meeste netwerken zijn bedoeld voor gespecialiseerde leraren, waaronder interne begeleiders, remedial teachers en ict-ers. Vaak vormt het samenwerkingsverband WSNS het organisatorische kader, waarbij de deelnemers geacht worden de eigen school te vertegenwoordigen. Het gaat dan om zogenoemde scholennetwerken. Het meest genoemde doel is verbetering van de eigen expertise. Doorscholing en ondersteuning van collega's op de eigen school is ook een belangrijk doel. Uitwisselings- of studiebijeenkomsten staan in de werkwijze centraal. Veelal worden er zo'n drie tot vijf per jaar gehouden. Tijdens zulke bijeenkomsten wisselen de deelnemers uit over de eigen praktijk. Kennisoverdracht door experts, zowel van binnen als buiten het netwerk, komt eveneens veel voor. Tussen coördinatoren en deelnemers zijn taken en rollen veelal gescheiden: coördinatoren organiseren de

bijeenkomsten en deelnemers brengen hun ervaringen en vragen in. Wel hebben de deelnemers een stem in de te bespreken onderwerpen. Veel netwerken hebben bescheiden faciliteiten. Dit wordt door een aantal coördinatoren als een knelpunt gezien. Andere knelpunten zijn het vrijblijvende karakter van deelname en een gebrekkige doorwerking van de verworven inzichten naar de eigen lespraktijk of school. Toch tonen zowel de coördinatoren als de deelnemers zich tevreden over de leeropbrengsten, het meest over leeropbrengsten in de vorm van een toegenomen expertise van de deelnemer. Het gemiddelde rapportcijfer voor dit aspect bedraagt 7.6 (volgens coördinatoren) en 7.8 (volgens netwerkdeelnemers). Ook de werkwijze wordt door coördinatoren vaak als een sterk punt naar voren geschoven. Ze hechten grote waarde aan de uitwisseling tussen de deelnemers en aan de samenwerking die tussen deelnemers en hun scholen ontstaat.

#### *Discussie en aanbevelingen*

Schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken zijn in het basisonderwijs beslist nog geen algemeen verschijnsel. Wij schatten dat slechts één op de dertien leraren of directeuren in zo'n netwerk participeert. Het huidige onderwijsbeleid grijpt hierop aan. Het wordt als een belangrijk doel gezien dat leraren en experts zogenoemde leergemeenschappen vormen. De hoop is dat langs deze weg de professionaliteit van leraren en de onderwijskwaliteit toeneemt. De vraag is of deze hoop is gegrond.

Het onderzoek tot nu toe laat zien dat er over de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken nog veel vragen bestaan. Het stimuleren van zulke netwerken komt dus niet tegemoet aan het streven zoveel mogelijk 'evidence based' te werken. Toch zijn er argumenten om het stimuleren van leer- of verbeternetwerken te vervolgen. Het belangrijkste argument is dat het nut ervan nog helemaal niet goed is onderzocht. Er is meer en beter onderzoek nodig.

Er worden drie aanbevelingen gedaan: a. investeer in leer- of verbeternetwerken onder de voorwaarden dat deze zich bedienen van 'smart' geformuleerde doelstellingen en dat er onderzoek plaatsvindt naar de effecten; b. investeer in geëigende operationalisaties voor de kwaliteit van leraren en scholen; c. probeer leer- of verbeternetwerken te verbinden met meer klassieke vormen van professionalisering en schoolontwikkeling.

## 1 Inleiding en onderzoeksvragen

Ook leraren zijn, zo kan men variëren op een bekend gezegde, nooit te oud om te leren. Hun professionele ontwikkeling kan langs vele wegen plaatsvinden, waaronder via 'leren op de werkplek' (zie bijvoorbeeld Kwakman, 1999), zelfreflectie (de leraar als 'reflective practitioner'; zie bijvoorbeeld Schön, 1995) en actieonderzoek (zie bijvoorbeeld Ponte, 2002). Dit rapport concentreert zich op nog een andere manier, *het leren van leraren – en overigens ook van scholen – in netwerken*. Leren in netwerken betekent, grosso modo, dat leraren samen met andere leraren participeren in een netwerk dat gericht is op professionele ontwikkeling of onderwijsverbetering. Men kan bijvoorbeeld denken aan een netwerk van interne begeleiders binnen een samenwerkingsverband WSNS dat tot doel heeft om 'met en van elkaar te leren'. Een dergelijk leernetwerk wordt ook wel aangeduid als een kennisgemeenschap, een gemeenschap gericht op de ontwikkeling en verspreiding van gezamenlijke kennis. Netwerken van leraren en schoolleiders zijn er in vele soorten: binnenscholen of schooloverstijgend, homogeen of heterogeen (bestaande uit alleen leraren of ook uit bijvoorbeeld schoolbegeleiders of onderzoekers), formeel of informeel georganiseerd, van onderaf gegroeid of van bovenaf opgelegd, met meer of minder 'face-to-face' contacten, enzovoort.

Netwerken van leraren zijn soms moeilijk te onderscheiden van netwerken van scholen. Formeel zou men kunnen vaststellen dat van een scholennetwerk alleen sprake is als de deelnemers participeren met een mandaat namens de school. Men kan bijvoorbeeld denken aan een netwerk van schoolleiders, aangezien zij 'qualitate qua' gemandateerd zijn. In beginsel kunnen natuurlijk ook leraren 'namens de school' aan een netwerk deelnemen, maar in de praktijk van het basisonderwijs is een expliciete mandatering ongebruikelijk. Vooralsnog zullen wij aan het onderscheid tussen een leraren- en een scholennetwerk geen groot gewicht toekennen.

Leren in netwerken – van leraren of scholen – heeft de laatste jaren de aandacht getrokken. We noemen hiervoor drie redenen. De eerste reden komt voort uit de hoop dat onderwijsinnovaties een grotere kans van slagen hebben als leraren en scholen in netwerken samenwerken. Het is niet voldoende dat deskundigen van buiten de school nieuwe werkwijzen en materialen ontwikkelen

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

en dat deze door nascholers de school worden binnengebracht. Leraren en scholen moeten zèlf vorm geven aan een vernieuwing. Netwerken bieden leraren en scholen een platform om ervaringen uit te wisselen, van elkaar te leren en de schouders te zetten onder gemeenschappelijke problemen. In het voortgezet onderwijs is inmiddels ruimere ervaring opgedaan met scholennetwerken, onder andere bij vernieuwingen in havo/vwo en vmbo. Veel scholen hebben baat gehad bij de deelname aan zulke netwerken (Leenheer, 2000; Leenheer, Vrieze, Van Kuijk & Kwakman, 2003).

In het basisonderwijs zijn scholennetwerken een minder bekend fenomeen, maar hierin lijkt verandering te komen. Dat brengt ons naar de tweede overweging: leren in netwerken past goed bij de door OCW in gang gezette deregulering. Deze deregulering beoogt scholen ruimte te bieden voor vernieuwingen vanuit de praktijk. De vorming van netwerken van scholen wordt in 'Koers Primair Onderwijs' gezien als een krachtig instrument, dat vaker ingezet zou moeten worden. Met het oog hierop heeft het PO Platform Kwaliteit en Innovatie inmiddels twee stimuleringsregelingen ontworpen, voor netwerkvorming tussen scholen ('Leren van elkaar') en voor netwerkvorming tussen schoolbesturen ('Leren van experts').

Van belang is, ten derde, dat leernetwerken gezien worden als een middel om de benutting van onderwijsonderzoek te vergroten. Het gaat hier – zo merken we zijdelings op – om een specifieke vorm van netwerken, waarin leraren samenwerken met onderzoekers en intermediairs (Pieters & De Vries, 2005; Onderwijsraad, 2003), in het koersdocument aangeduid als kennisgemeenschappen.

Leren in netwerken roept, naast enthousiasme, vanzelfsprekend ook vragen op die zich lenen voor wetenschappelijk onderzoek. Dat brengt ons naar de onderzoeksvragen die in dit rapport aan de orde worden gesteld. Ze zijn een hertaling van de vragen die de programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek in Primair Onderwijs (BOPO) ons heeft voorgelegd (Bijlage 1). We onderscheiden drie onderzoeksvragen.

- a. Wat valt in het onderwijs te verstaan onder 'leren in netwerken' en welke dimensies of facetten kunnen aan dit begrip worden onderscheiden?
- b. Wat zijn de effecten van 'leren in netwerken' op de professionalisering van leraren en op schoolontwikkeling?
- c. Hoe functioneren netwerken van leraren en scholen in het primair onderwijs?

### *Inleiding en onderzoeksvragen*

De eerste onderzoeksvraag behandelen we aan de hand van een begripsanalyse. Eerder zagen we al dat er verschillende termen in gebruik zijn. We gaan na hoe de termen worden gebruikt, we vergelijken de betekenissen onderling en we doen een definitievoorstel (hoofdstuk 2). De tweede onderzoeksvraag beantwoorden we aan de hand van een literatuurstudie. We maken een analyse van de effecten of leeropbrengsten die in de wetenschappelijke literatuur worden gemeld (hoofdstuk 3). De derde onderzoeksvraag heeft ons aanleiding gegeven tot vraaggesprekken met betrokkenen en tot een telefonische enquête onder een steekproef van netwerken van leraren en scholen (hoofdstuk 4). In deze fase is aandacht gegeven aan de vormgeving en de effecten van de betrokken netwerken.





## 2 Begripsanalyse

Dit onderzoek gaat over het leren in netwerken van leraren en scholen. Zulk leren is een interessant fenomeen omdat het uitzicht biedt op een groter vakmanschap van leraren en op beter onderwijs of schoolverbetering. Hoe realistisch dit uitzicht is, of anders gezegd, hoe groot het belang is van zulk leren voor professionalisering en onderwijsverbetering, is niet eenvoudig aan te geven. Het onderzoek is onder meer bedoeld om deze vraag te beantwoorden. We komen er dus nog uitgebreid op terug. Maar eerst willen we aandacht besteden aan een terminologische kwestie. Er zijn veel termen die dezelfde, of ongeveer dezelfde betekenis lijken te hebben als leren in netwerken (Figuur 2.1). We willen ons allereerst afvragen hoe deze termen zich tot elkaar verhouden. Een nuttige vraag is bijvoorbeeld of de gebruikte termen naar dezelfde verschijnselen verwijzen. Het is niet ongevoerd dat termen die bij oppervlakkige beschouwing dezelfde betekenis hebben, bij nadere beschouwing toch verschillend worden geïnterpreteerd. Zoiets kan bijvoorbeeld gebeuren als termen in verschillende disciplines of contexten worden gebruikt. Dit hoofdstuk heeft als doel om het leren in netwerken van leraren en schoolleiders aan een begripsanalyse te onderwerpen.

We beginnen met een bespreking van Nederlandse en Engelse termen die in min of meerdere mate dezelfde betekenis lijken te hebben. De selectie van te bespreken termen is zeker niet volledig, maar voor een enigszins representatief overzicht waarschijnlijk wel voldoende.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Figuur 2.1 Leren in netwerken en verwante termen*

---

<b>Nederlands</b>	<b>Engels</b>
collectief leren	collegial network of teachers
gemeenschap van leraren/scholen	community of knowledge
kennisgemeenschap	community of learning/learners
kenniskring	community of (instructional) practice
intervisiegroepen	discourse community
leergemeenschap	knowledge community
leernetwerk	learning community
lerarennetwerk	network of teachers
leren van/met elkaar	networked learning communities
leren in netwerken	professional learning community
netwerk van leraren/scholen	school-based professional community
projectgroep	teacher community
scholennetwerk	teachers' community of practice
samenwerkingsverband	teachers' professional community
teamleren	

---

*Nederlandse termen*

Eén van de eerste zaken die opvalt bij het bestuderen van de Nederlandse teksten is dat weinig auteurs de moeite nemen hun termen precies te omschrijven. De lezer staat bijgevolg voor de taak de betekenis van de gebruikte termen uit de context af te leiden. Soms is dat eenvoudig, maar soms ook biedt de context weinig houvast. In Tabel 1 van Bijlage 2 geven we een analyse van de termen in door ons gelezen Nederlandstalige teksten. Bij de specificatie van de contexten onderscheiden we vijf betekenisaspecten: a. deelnemers, b. doelen, c. start, d. werkwijze/activiteiten en e. coördinatie. Wij hebben juist deze aspecten gekozen, omdat ze ons behulpzaam lijken bij het analyseren van de variaties in termen en hun betekenissen.

Deelnemers Ten aanzien van de deelnemers treffen we variatie aan wat betreft de deelnemende functionarissen, zoals leraren, schoolleiders en interne begeleiders. Belangrijker lijkt ons dat in sommige gevallen sprake is van tamelijk homogene netwerken van bijvoorbeeld alleen leraren zoals in scholennetwerken (Leenheer, 2003), naast expliciet heterogene netwerken, waaronder de netwerken

PO-VO (Ledoux e.a., 2002) en de kennisgemeenschappen (Pieters & De Vries, 2005). Een ander relevant onderscheid is tussen netwerken die binnen één organisatie blijven, waaronder teamleren (Vreugdenhil-Tolsma e.a., 2004) en collectief leren (Verbiest, 2003) en netwerken die schooloverstijgend zijn, zoals de communities van Kennisnet Ict op school.

Doelen Ten aanzien van de doelen worden weliswaar verschillende omschrijvingen gebruikt, maar de omschrijvingen komen in de meeste gevallen op ongeveer hetzelfde neer. Het gaat om professionele ontwikkeling van personen of om een verbetering van de organisatie, naar processen of naar opbrengst. In de meeste gevallen liggen de doelen op voorhand min of meer vast. In het geval van leernetwerken (Kwakman, 2003) bepalen de deelnemers zelf het centrale thema.

Start Het belangrijkste onderscheid is tussen netwerken die spontaan ontstaan uit een gedeelde interesse of een gezamenlijk belang van de deelnemers, en netwerken die door derden zijn opgericht. Voorbeelden van de laatste zijn de kenniskringen rond een lectoraat en de communities van Kennisnet Ict op school.

Werkwijze/activiteiten Uit de context valt af te leiden dat er een grote verscheidenheid in werkwijzen en activiteiten bestaat. Genoemd worden onder andere het bespreken van ervaringen en knelpunten, leren van elkaar, samen reflecteren, gezamenlijke procedures ontwerpen en het uitwisselen van deskundigheid. In vrijwel alle gevallen gaat het om daadwerkelijke bijeenkomsten, wellicht aangevuld met contacten via communicatiemiddelen als telefoon, post of e-mail. De communities nemen een bijzondere positie in, omdat alle contacten via internet lopen. De activiteiten zijn hieraan aangepast: deelnemers kunnen zich onder andere op een elektronische nieuwsbrief abonneren, ze kunnen van internet lesmaterialen ophalen en ze kunnen deelnemen aan een virtueel discussieplatform.

Coördinatie In veel gevallen wordt benadrukt dat er geen grote afstand moet zijn tussen de coördinator en de deelnemers. De functie van de coördinator wordt omschreven als procesgericht, stimulerend, ondersteunend, maar niet sterk sturend. Sterke sturing zou fnuikend zijn voor de bijdragen die deelnemers kunnen leveren. In heterogeen samengestelde netwerken valt aan een sterkere sturing evenwel niet te ontkomen. Men denke bijvoorbeeld aan de kenniskringen rondom een lectoraat en aan de communities van Kennisnet Ict op school.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Als afsluiting van deze sectie willen we aandacht schenken aan enkele termen die min of meer uitvoerig omschreven zijn – soms zelf in de vorm van een definitie – omdat het ons nuttig lijkt ook enkele definitiepogingen in de analyse te betrekken. Het navolgende citaat is afkomstig uit de organisatiekunde.

Een leernetwerk is een zich ontwikkelende combinatie van individuen die op basis van een gezamenlijke interesse voor een kennisgebied deskundigheid met elkaar uitwisselt en nieuwe kennis ontwikkelt. (Dekker & Kingma, 1999)

Bij Dekker en Kingma is sprake van vlottende groepen, groepen waarvan de samenstelling niet vastligt, maar zich ontwikkelt al naar gelang de onderwerpen die aan de orde zijn. Personen kunnen tot het netwerk toetreden als ze denken er iets van hun gading te vinden, maar ze kunnen het netwerk ook weer verlaten. Bij teamleren gaat het om een andersoortig netwerk.

Teamleren verwijst naar het proces waardoor een team kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert ten behoeve van een gezamenlijke opbrengst. (Vreugdenhil-Tolsma e.a., 2004, p. 71)

Kenmerkend hier is dat het om een vast team gaat, waarvan de leden binnen één organisatie werkzaam zijn. Dat verleent het netwerk stabiliteit. Uit de verdere context is af te leiden dat het bij teamleren altijd om een collectieve uitkomst gaat, bijvoorbeeld om het ontwikkelen van nieuwe procedures of lesmaterialen.

De term kennisgemeenschap wordt door de Onderwijsraad gebruikt in de context van een betere benutting van uitkomsten van onderwijskundig onderzoek.

De raad definieert een kennisgemeenschap als een heterogene groep van verschillende soorten kennisontwikkelaars en -gebruikers. (Onderwijsraad, 2003, p. 10)

Kennisgemeenschappen zouden, juist door hun heterogene samenstelling, aan een betere benutting kunnen bijdragen. De Onderwijsraad onderscheidt drie groepen: kennisontwikkelaars (onderzoekers), intermediairs (schoolbegeleiders, consultants, e.d.) en onderwijsinstellingen.

De omschrijving die Pieters en De Vries van kennisgemeenschappen geven, is minder restrictief. Zij willen ook meer homogeen samengestelde groepen beschouwen als een kennisgemeenschap. Een ander verschil is dat zij in hun definitie het doel van een kennisgemeenschap nader omschrijven. Het gaat bij hen om verbetering of vernieuwing. In het midden blijft of het handelt om doelen op individueel niveau (de leraar die wil professionaliseren) of op institutioneel niveau (de organisatie die zich wil verbeteren of veranderen). Beide type doelen vallen onder hun omschrijving te scharen.

Een kennisgemeenschap is een informeel dan wel formeel georganiseerde groep mensen werkzaam in hetzelfde domein, die een belang of hartstocht delen voortkomend uit dat domein, en vanuit optimalisatievraagstukken of innovatiedoelen gezamenlijke activiteiten ondernemen om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen. (Pieters & De Vries, 2005, p. 25)

*Engelse termen*

Wenger (1998) is een van de eersten die uitgebreid aandacht besteedt aan de term 'communities of practice'. Een formele definitie treft men in zijn boek niet aan, maar men kan uit zijn verhandeling toch wel opmaken wat hij met deze term op het oog heeft. Het gaat om een groep personen die a. zich wederzijds op elkaar betrokken voelen ('mutual engagement'), b. een gezamenlijk doel nastreven ('joint enterprise') en c. samenwerken aan een gedeeld repertoire van competenties ('shared repertoire'). Een verbijzondering van 'communities of practice' vormen zogeheten 'learning communities', gemeenschappen die zich richten op kennisvermeerdering. Wenger werkt hiervoor twee vormen uit, kennisvermeerdering in de zin van individuele leden die hun kennis uitbreiden door te leren van andere leden ('acquisition of knowledge'), en kennisvermeerdering in de zin van gezamenlijk nieuwe inzichten opdoen ('creation of knowledge').

Naast de door Wenger gebruikte termen zijn er nog vele andere in omloop. Net als we bij de Nederlandse termen constateerden, zijn er nauwelijks auteurs te vinden die een expliciete omschrijving geven van de termen die ze hanteren. Standaardisatie is dus nog ver te zoeken, al is het leren in netwerken al vele jaren een regelmatig thema in de onderwijskundige literatuur. De gezaghebbende thesaurus van het Amerikaanse Educational Resources Information Center

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

(ERIC) biedt slechts termen die alleen zijdelings met het leren in netwerken te maken hebben, waaronder 'discourse communities' en 'professional development schools'. De omschrijvingen luiden:

Discourse communities	Groups in which expressions of thought, either written or spoken, share characteristics of vocabulary, communicative intent, subject matter, form of presentation, etc.
Professional development schools	Designated elementary or secondary schools that operate programs, generally characterized by college/school district collaboration, in three areas--teacher education and development, research and experimentation, and improvement of teaching and student learning.

De term 'discourse communities' is voor ons doel te algemeen, omdat daarin het perspectief ontbreekt van leraren of scholen die gezamenlijk aan professionalisering of schoolverbetering werken. De term 'professional development schools' is daarentegen weer te specifiek, omdat de term óók betrekking heeft op het opleiden van leraren en onderzoek.

Tabel 2 van Bijlage 2 geeft een overzicht van de Engelse termen die wij bij ons literatuuronderzoek tegenkwamen. Het overzicht is weliswaar zeker niet compleet, maar het biedt desalniettemin een treffend uitzicht op de aangetroffen verscheidenheid. Bij de specificatie van de context waarin de termen gebruikt worden, onderscheiden we dezelfde vijf betekenis categorieën die we al eerder gebruikten.

Deelnemers Ten aanzien van dit facet is de variatie groot. Genoemd worden onder andere leerlingen, leraren, onderwijsexperts, vaksecties en scholen. Sommige groepen zijn homogeen van samenstelling (bijvoorbeeld alleen leraren), andere groepen brengen deelnemers uit verschillende disciplines bij elkaar. Een voorbeeld vormen de 'teacher communities' die beschreven worden in Grossman, Wineberg en Woolworth (2001) en die naast docenten ook onderzoekers als lid hebben. Een tweede onderscheid is tussen groepen die binnen de school of zelfs de vaksectie blijven (bijvoorbeeld de 'teachers' communities of practice' van Little, 2002) en groepen die hun deelnemers uit verschillende scholen betrekken.

Doelen Wat betreft de doelen zijn er tussen de termen geen grote verschillen te bespeuren. Het gaat bijna steeds om professionalisering van leraren of

schoolverbetering. Soms is uit de context af te leiden dat de doelen zich expliciet ook uitstrekken tot 'beter leren door leerlingen' (bijvoorbeeld bij de 'school-based professional communities' van Louis en Leithwood, 1998).

Start Het initiatief voor de groep kan genomen worden door de deelnemers, maar ook door experts van buiten de school. Het komt ook voor dat uit de context niet is af te leiden hoe de groep ontstaat of is ontstaan.

Werkwijze/activiteiten In dit opzicht is er sprake van een grote verscheidenheid. Genoemd worden onder andere uitwisselen van ervaringen, gesprekken over onderwijsvisies, samen werken aan de ontwikkeling van onderwijsmaterialen en het doen van actieonderzoek. Vrijwel steeds gaat het om daadwerkelijke bijeenkomsten die volgens een zekere regelmaat plaatsvinden. De 'networked communities' van Fulton, Burns en Goldenberg (2005) nemen een bijzondere plaats in omdat deze groepen voor een belangrijk deel ook via internet samenwerken.

Coördinatie In veel contexten is de soort coördinatie weinig uitgewerkt. De indruk overheerst dat het in de meeste gevallen gaat om groepen die geen expliciete hiërarchische structuur kennen. Deelnemers hebben een grote stem bij de keuzes die de groep maakt.

#### *Leer- of verbeternetwerken*

Uit de beide vorige secties – over Nederlandse en Engelse termen – willen we twee lessen trekken. De eerste is dat er zowel in het Nederlands als in het Engels een grote verscheidenheid is in de gebruikte termen. Die verscheidenheid is er ook, en dat is de tweede les, wat betreft de betekenissen van de gebruikte termen. Standaardisatie van termen is bijgevolg nog ver te zoeken.

Dat neemt niet weg dat we toch ook op belangrijke overeenkomsten zijn gestuit. Het gaat steeds om *groepen personen of organisaties die gezamenlijk een of meer doelen nastreven met het oog op leren (van individuen) of op verbeteren (van organisaties)*. Twee elementen uit deze karteringszin voorzien we van een nadere toelichting.

Personen of organisaties Het onderscheid tussen personen en organisaties lijkt ons geen wezenlijk onderscheid. Het gaat toch steeds om personen uit die organisaties die aan het netwerk vorm en inhoud geven. Het onderscheid verwijst veeleer naar personen die wel of niet een bepaalde organisatie vertegenwoordigen en daartoe wel of niet officieel gemachtigd zijn. Door in het navolgende alleen

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

over personen te spreken, zouden we daarom weinig aan exactheid verliezen. Vanwege de aansluiting bij het gangbare taalgebruik, handhaven we evenwel de toevoeging 'en organisaties'.

Doelen met het oog op leren of verbeteren Met deze omschrijving proberen we verschillende soorten doelen samen te nemen, zoals doelen voor personen en doelen voor organisaties. In het eerste geval spreken we van leren, in het tweede geval van verbeteren. Het is weliswaar niet ongewoon om over lerende organisaties te spreken, maar het is in feite een metafoor voor organisaties die zichzelf willen verbeteren.

Merk op dat in de karteringszin niet meer alle vijf eerder onderscheiden betekenis categorieën terugkomen. Alleen de categorieën 'deelnemers' en 'doelen' hebben een plaats gekregen. Bij de drie andere categorieën (start, werkwijze/activiteiten en coördinatie) troffen wij geen overeenkomstige noemers aan. Zo is er soms – maar niet altijd – sprake van belangen of van hartstochten die de deelnemers zouden moeten delen, of van een informele organisatiewijze waarin de deelnemers zelf voor de coördinatie verantwoordelijk zijn. Zulke elementen laten wij met opzet buiten beschouwing. Ze vormen geen noodzakelijk element van de groepen waarover we het hier hebben, al zijn ze mogelijk wel gerelateerd aan de effectiviteit waarmee zulke groepen opereren.

Men kan de karteringszin beschouwen als een heel algemene omschrijving van de soort groepen waarover we het in dit onderzoek hebben. De term die we hieraan zullen verbinden is 'leer- of verbeternetwerk'. Plaatsen we zulke netwerken binnen het domein waarover we het hebben, namelijk onderwijs, dan komen we tot de volgende stipulatief<sup>1</sup> op te vatten definitie.

*Een leer- of verbeternetwerk in het onderwijs is een groep personen of organisaties – werkzaam in het onderwijsdomein – die gezamenlijk een of meer doelen nastreven met het oog op leren (van individuen) of op verbeteren (van organisaties).*

Wij vatten de term leer- of verbeternetwerk op als een verzamelterm, een term die verschillende soorten of typen netwerken overkoepelt. De beslissing een nieuwe

---

1 Een stipulatieve definitie heeft een bescheiden pretentie. Het is een werkafpraak in de zin van 'wij stellen voor onder een leer- of verbeternetwerk het volgende te verstaan'.



term te introduceren biedt het voordeel dat bestaande termen hun eigen betekenis kunnen behouden. We werken deze gedachte uit voor de term kennisgemeenschap zoals omschreven door de Onderwijsraad (2003). Een kennisgemeenschap is een voorbeeld van een leer- of verbeternetwerk. Een kennisgemeenschap onderscheidt zich van andere voorbeelden door een heterogene samenstelling van de deelnemers, die uit drie werelden afkomstig zijn: de kennisontwikkelaars (onderzoekers), de intermediairs (schoolbegeleiders) en de scholen. Een andere 'casus' biedt de term leernetwerk zoals gebruikt door Dekker en Kingma (1999). Zij gebruiken deze term voor groepen van personen die op basis van een gemeenschappelijke interesse deskundigheid met elkaar uitwisselen en nieuwe kennis ontwikkelen. Een dergelijk leernetwerk is een bijzondere vorm van een leer- of verbeternetwerk, omdat het alleen betrekking heeft op personen (niet op organisaties) en omdat er sprake moet zijn van een gemeenschappelijke interesse.

Leer- of verbeternetwerken zijn er in vele soorten. De standaardisatie in het termengebruik is niet ver genoeg gevorderd om een typologie te kunnen aanbieden. Om de lezer toch een indruk te geven van de gevarieerde verschijningsvormen, geven we in Figuur 2.2 een overzicht van de criteria die bruikbaar zijn om leer- of verbeternetwerken van elkaar te onderscheiden. Wij beperken ons tot de criteria waarvan we denken dat ze belangrijk zijn, ofwel omdat ze aansluiten bij onderscheidingen die in de praktijk al worden gemaakt, ofwel omdat ze gerelateerd kunnen zijn aan verschillen in effectiviteit. Die verschillen in effectiviteit vormen het onderwerp van het volgende hoofdstuk.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Figuur 2.2 Onderscheidingscriteria voor leer- of verbeternetwerken*

	Voorbeelden
Deelnemers in het netwerk	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Personen op persoonlijke titel, personen namens een onderwijsinstelling (school)</li> <li>– Functie van de deelnemer (bijv. leraar, interne begeleider, schooldirecteur, schoolbestuurder, schoolbegeleider, wetenschapper)</li> <li>– Homogeniteit naar functie (homogeen of heterogeen samengesteld netwerk)</li> <li>– Organisatie-overstijgend of juist een interne aangelegenheid (bijv. binnen een school of vaksectie)</li> <li>– Aantal deelnemers</li> <li>– Stabiliteit onder de deelnemers (bijv. meer of minder 'vlottende' deelnemerslijst)</li> </ul>
Deelname aan het netwerk	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Verplichte deelname of vrij (vanuit een gedeelde belangstelling)</li> <li>– Toetreding meer of minder open (bijv. leden moeten aan zekere eisen voldoen)</li> </ul>
Levensduur van het netwerk	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Levensduur kan vaststaan (bij een projectachtige werkwijze) of juist open blijven</li> <li>– Korter of langer bestaand</li> </ul>
Doelen van het netwerk	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aard van de doelen (bijv. professionalisering van de deelnemers, materiaalontwikkeling, organisatieverbetering, betere leerresultaten bij leerlingen)</li> <li>– Meer of minder precies bepaald (bijvoorbeeld alleen een gezamenlijk onderwerp, of zelfs dat niet)</li> <li>– Bepaald door de deelnemers of door anderen (bijv. de initiatoren)</li> </ul>
Werkwijze	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Type contacten (bijv. vis-à-vis of via internet)</li> <li>– Frequentie van contact</li> <li>– Aard van de eventuele bijeenkomsten (bijv. de ruimte die deelnemers hebben voor een eigen inbreng)</li> <li>– Al of niet vastgelegd in een werkplan</li> <li>– Type uitwisseling (bijv. horizontaal tussen deelnemers of juist verticaal, i.e. 'top-down' of 'bottom-up')</li> <li>– Meer of minder aandacht voor het eigen functioneren van het netwerk (via reflectie, feedback, e.d.)</li> </ul>
Structuur en coördinatie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Meer of minder hiërarchische structuur</li> <li>– Verdeling van functies of taken onder de deelnemers</li> </ul>
Opbrengsten van het netwerk	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Naar hun aard (bijv. tevredenheid van de deelnemers, competenties bij deelnemers, schoolverbetering)</li> <li>– Naar de manier waarop ze bepaald zijn (door het netwerk zelf, door een externe instantie, of juist helemaal niet bepaald)</li> </ul>

Merk op dat we in de omschrijving geen aandacht besteden aan de vraag of de deelnemers uit één, dan wel uit meer organisaties afkomstig zijn. Leer- of verbeternetwerken kunnen dus schoolgebonden zijn, maar ook schooloverstijgend. De reden daarvoor is dat een dergelijk onderscheid niet gemakkelijk aan te brengen is. Een netwerk van schooldirecteuren is weliswaar een schooloverstijgend netwerk, maar als de deelnemers onder hetzelfde schoolbestuur vallen, functioneren ze in zekere zin toch binnen één en dezelfde organisatie. En omgekeerd, een netwerk van leraren die aan één school verbonden zijn, lijkt een schoolgebonden netwerk, maar als de school twee vestigingen heeft, is het verschil met een schooloverstijgend netwerk slechts graadueel. Het probleem ontstaat doordat de school als eenheid van organisatie niet duidelijk is gedefinieerd. De consequentie is wél dat allerlei binnenschoolse werkgroepen eveneens onder onze omschrijving te vatten zijn, althans zolang ze zich richten op schoolverbetering of op een beter vakmanschap. Van zulke werkgroepen zijn er in de praktijk waarschijnlijk heel veel te vinden, mede omdat de onderwerpen van zulke groepen zo divers kunnen zijn. Ze kunnen zich richten op een verbeterde aansluiting tussen het tweede en het derde leerjaar, de invoering van een nieuwe leesmethode, de omgang met zorgleerlingen en op nog tientallen andere onderwerpen. Het gevolg van onze ruime opvatting is dat een leer- of verbeternetwerk in feite niet een recent, maar al een veel langer bestaand verschijnsel is, óók in het basisonderwijs. Het is bovendien niet zeldzaam, maar naar alle waarschijnlijkheid wijd verspreid.

Bijna vanzelfsprekend rijst nu de vraag of er ook voorbeelden te geven zijn van netwerken, kringen of projectgroepen die *niet* als een leer- of verbeternetwerk zijn op te vatten. Een interessant geval vormen de communities van Kennisnet Ict op school. De vraag is namelijk of deze zich expliciet richten op leren of verbeteren. Volgens de beschrijving die de communities zelf op internet geven, willen ze vooral tegemoet komen aan de behoefte aan contact tussen collega's. Collega's kunnen met elkaar in discussie gaan, ze kunnen lesmateriaal uitwisselen of vragen stellen aan specialisten. Naar ons oordeel is hier eerder sprake van een vorm van dienstverlening dan van een gezamenlijk streven naar leren of verbeteren. Wij neigen er daarom toe om de communities niet als een leer- of verbeternetwerk te beschouwen, of in elk geval niet als een leer- of verbeternetwerk 'pur sang'. Desalniettemin hebben we de communities wel degelijk bij het vervolg van ons onderzoek betrokken.

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Hoe zit het met cursussen die leraren volgen in het kader van nascholing, of studenten aan een lerarenopleiding? Vallen deze ook onder de omschrijving van een leer- of verbeternetwerk, of, met andere woorden, zijn ze te beschouwen als een subtype van leer- of verbeternetwerken? In het geval van een cursus aan studenten is het antwoord helder. Studenten zijn nog niet werkzaam in het onderwijs, zoals in de omschrijving wordt geëist. Maar een nascholingscursus voor docenten voldoet meestal wèl aan de omschrijving van een leer- of verbeternetwerk: het gaat om personen die in het onderwijs werkzaam zijn, het leren van de deelnemers vormt het oogmerk en veelal zal er ook sprake zijn van een gemeenschappelijkheid. Alleen als die gemeenschappelijkheid ontbreekt – wat bij nascholingscursussen weinig voor zal komen, denken we – zouden we *niet* van een leer- of verbeternetwerk willen spreken.

Er zijn zeker nog andere gevallen te bedenken waarbij het niet heel duidelijk is of we met een zuiver leer- of verbeternetwerk te maken hebben. De leer- of verbeterdoelen kunnen vermengd zijn met andere doelen, zoals het ontwikkelen van leermateriaal. Men kan in dit verband denken aan auteursgroepen die voor een uitgeverij werkzaam zijn. Op de voorgrond staat de materiaalontwikkeling, maar op de achtergrond speelt wellicht ook mee dat men via de te ontwikkelen leermaterialen hoopt bij te dragen aan beter onderwijs. De samenwerkingsverbanden WSNS in het basisonderwijs zijn een ander voorbeeld van netwerken die meerdere doelen dienen. Ze richten zich op de samenwerking tussen scholen wat betreft het onderwijs aan zorgleerlingen en de verdeling van de daarvoor bestemde gelden. Maar de samenwerkingsverbanden zijn ook betrokken bij pogingen de deskundigheid van leraren ten aanzien van zorgleerlingen te vergroten. De beide voorbeelden maken duidelijk dat het in de praktijk lang niet altijd duidelijk is of men met een leer- of verbeternetwerk te maken heeft. Er bestaan waarschijnlijk vele hybride vormen.

### 3 Effectiviteit van leer- of verbeternetwerken

Hoe effectief zijn leer- of verbeternetwerken? Leiden ze er inderdaad toe dat deelnemende leraren hun vakbekwaamheid vergroten of dat scholen zich verbeteren? En van welke omstandigheden is die effectiviteit afhankelijk? Dit zijn geen gemakkelijke vragen. Een van de problemen is dat de vorming van leer- of verbeternetwerken vaak geen doel op zich is, maar alleen een middel om andere doelen te bereiken, zoals het verbeteren van het onderwijs aanvankelijk lezen of het invoeren van het vak techniek in het basisonderwijs. Als er rond zulke innovaties evaluatieonderzoek wordt verricht – wat overigens lang niet altijd het geval is – dan gaat de aandacht meestal uit naar de doelstellingen van de betreffende innovatie, niet naar de doelmatigheid van de ingezette middelen. De vraag is dan bijvoorbeeld of het aanvankelijk leesonderwijs aantoonbaar verbeterd is, dan wel of basisscholen in hun lessen daadwerkelijk aandacht aan techniek zijn gaan besteden. De vorming van leer- of verbeternetwerken is vaak maar een van de wegen die worden gevolgd om de innovatie 'uit te rollen'. Andere wegen zijn bijvoorbeeld dat leraren op cursus worden gestuurd of dat binnen de school een taakgroep wordt gevormd. Het gevolg is dat het nuttige effect of rendement van leer- of verbeternetwerken niet goed te bepalen is. Leenheer (2003) komt tot een vergelijkbare vaststelling: '... voor elke verandering in een school zijn in de regel zoveel concurrerende verklaringen te bedenken, dat het lastig is de invloed van deelname aan een bepaald netwerk te isoleren' (p. 15).

#### *Zes innovaties met leer- of verbeternetwerken*

Om een idee te geven van de complexiteit van de vraag die we in dit hoofdstuk aan de orde stellen, belichten we zes verschillende innovatieprojecten in het basisonderwijs. Een korte beschrijving van elk project is opgenomen als bijlage 3. Gemeenschappelijk is dat de projecten alle gepaard zijn gegaan met de vorming van leer- of verbeternetwerken. De keuze is in zekere zin een toevallige, zonder enige pretentie van representativiteit. We kozen vooral voor verscheidenheid, naar herkomst, naar inhoud en naar omvang (Tabel 3.1). Drie projecten zijn van Nederlandse origine, twee projecten zijn Engels en een project is Amerikaans. Naar de inhoud zijn vier van de projecten te kenschetsen als relatief gesloten, met

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

min of meer gelijke doelen voor deelnemende scholen ('Every Child A Reader', 'Success For All', 'Verbreding Techniek Basisonderwijs' en Ziezo). De twee andere projecten ('Networked Learning Communities' en 'Teamonderwijs Op Maat') laten de invulling van de innovatie voor een niet gering deel over aan de deelnemers. Qua omvang lopen de innovaties uiteen van enkele tientallen tot meer dan 2000 scholen. Niet in alle gevallen is duidelijk hoeveel netwerken er zijn gevormd.

*Tabel 3.1 Zes innovatieprojecten met leer- of verbeternetwerken*

	Herkomst	Inhoud	Omvang
Every Child A Reader (ECAR)	UK	Intensivering van het aanvankelijk-leesonderwijs voor zwakke lezers	21 Scholen alleen in Londen (daarbuiten waarschijnlijk meer); aantal netwerken onbekend
Networked Learning Communities (NLC)	UK	Scholen samen laten werken aan zelf geformuleerde verbeteringen	1500 Scholen, verdeeld over 130 netwerken
Success For All (SFA)	US	Invoering van een schoolverbeteringsprogramma op scholen met veel achterstandsleerlingen	1400 Scholen; aantal netwerken onbekend
Teamonderwijs Op Maat (TOM: Onderwijs Anders)	NL	Integrale aanpak voor innovatie, gericht op meer individuele aandacht voor leerlingen en een inspirerende werkomgeving voor leraren	Enkele honderden scholen; twee netwerken (per 1 januari 2007; daarna heeft een flinke groei plaatsgemaakt)
Verbreding Techniek Basisonderwijs (VTB)	NL	Inpassing van lesmateriaal over techniek en wetenschap in het basisonderwijs	2500 Basisscholen (periode 2004 – 2010), anno 2007 verdeeld over circa 150 scholennetwerken
Ziezo	NL	Invoering van een model voor kwaliteitszorg, met bijzondere aandacht voor schoolzelfevaluatie en collegiale visitatie	27 Basisscholen, verdeeld over drie netwerken

### *Effectiviteit van leer- of verbeternetwerken*

In twee projecten is sprake van zowel binnenschoolse als schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken, namelijk in 'Every Child a Reader' en in 'Success For All'. Binnenschoolse netwerken bieden een interne structuur om de 'landing op de werkplek' te begeleiden. Als er alleen bovenschoolse netwerken functioneren, zoals bij 'Networked Learning Communities' of 'Teamonderwijs Op Maat', dan bestaat het theoretische risico dat de innovatie de werkvloer niet bereikt of door verschillende teamleden op een verschillende manier wordt opgepakt.

Twee van de projecten – 'Every Child A Reader' en 'Success For All' – zijn te kenschetsen als een succes: uit onderzoek blijkt dat ze hun doelen in min of meerdere mate bereiken of bereikt hebben. Rond 'Networked Learning Communities' en Ziezo is eveneens onderzoek gedaan, maar de resultaten laten ruimte voor twijfel aangaande de effectiviteit ervan. In het geval van 'Teamonderwijs Op Maat' en 'Verbreding Techniek Basisonderwijs' is er niet of nauwelijks evaluatieonderzoek verricht. Over de effectiviteit van deze projecten valt dus nog weinig te zeggen.

Voor ons is hier nu van belang of in het beschikbare onderzoek ook aandacht is besteed aan het rendement van de leer- of verbeternetwerken. Het antwoord is simpelweg nee. We kunnen hieraan toevoegen dat zulk onderzoek ook niet eenvoudig zou zijn. Het succes van bijvoorbeeld 'Every Child A Reader' kan meerdere oorzaken hebben: een verlengde oefentijd voor zwakke lezers, geïndividualiseerde instructie, een grotere expertise bij leraren of een betere onderlinge afstemming en samenwerking geïnduceerd door een effectief leer- of verbeternetwerk. Deze oorzaken zijn niet gemakkelijk uit elkaar te halen. Wel zou men leraren of scholen kunnen bevragen naar hun ervaringen met het leer- of verbeternetwerk: menen ze dat het netwerk nuttig is geweest? In geen van de beschreven projecten is dat overigens gedaan.

### *Gradaties van bewijsvoering*

Niet lang geleden bracht de Onderwijsraad een interessant advies uit over het belang van 'evidence based' werken in het onderwijs (Onderwijsraad, 2006). 'Evidence based' werken houdt in, dat in de schoolpraktijk alleen – of op zijn minst bij voorkeur – methoden of benaderingen worden toegepast waarvan de werking bewezen is. In de farmacie bestaat er in dit opzicht inmiddels een duidelijke traditie. Medicijnen worden pas op de markt toegelaten, als uit onafhankelijk

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

onderzoek blijkt dat ze werken zoals ze zijn bedoeld. De Onderwijsraad pleit ervoor dat ook in het onderwijs steeds meer gewerkt gaat worden volgens het principe van de bewezen werking. Dit pleidooi geldt natuurlijk ook voor leer- of verbeternetwerken als innovatiemiddel, al worden ze niet met zoveel woorden in het advies besproken. Het stimuleren van de vorming van zulke netwerken zou alleen verantwoord zijn als uit onderzoek blijkt dat ze effectief zijn, of, met andere woorden, als ze ertoe leiden dat leraren leren of scholen zich verbeteren.

Bewijzen dat iets werkt, kunnen op verschillende manieren tot stand komen. De verschillende manieren van bewijsvoering vormen samen een glijdende schaal. Aan de 'sterke' kant bevinden zich de onderzoeken die gebruik maken van een experimentele opzet met een aselechte toewijzing van deelnemers aan de verschillende experimentele condities. Een minder krachtig bewijs leveren beschrijvende onderzoeken, die gebruik maken van de van nature voorkomende variantie. Aan de 'zwakke' kant van de schaal liggen onderzoeken die deelnemers zelf laten rapporteren over het nut van leer- of verbeternetwerken. Nog weer zwakker zijn onderzoeken waarbij experts alleen een mening ventileren, zonder verdere empirische onderbouwing.

In het navolgende zullen we zien dat het onderzoek naar de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken zich qua bewijskracht hoofdzakelijk aan de zwakke kant van de schaal bevindt. Aangezien van zwak onderzoek weinig valt te leren, bieden we geen uitputtend overzicht van het beschikbare onderzoek. We stellen ons alleen als doel om de lezer een passend of representatief beeld te geven van de stand van onderzoek. Daarbij delen we de onderzoeken in naar de bewijskracht die ze leveren, van weinig bewijskracht naar iets meer bewijskracht.

#### *Onderzoek naar processen*

Uiteenlopende onderzoekers hebben aandacht besteed aan de werk- en overlegprocessen van leer- of verbeternetwerken. Een befaamd voorbeeld is het onderzoek van Westheimer (1999) op twee Amerikaanse 'middle schools', met gebruikmaking van etnografische methoden zoals participerende observaties en vraaggesprekken. Zijn doel was om inzicht te krijgen in de omstandigheden waaronder netwerken van leraren – in dit geval betrof het twee binnenschoolse netwerken – tot een waardevolle opbrengst kunnen leiden. De gekozen scholen stonden plaatselijk bekend als hechte scholen, waarin de leraren een 'strong teacher community' vormden. Westheimer besteedt veel aandacht aan het feit dat de



leer- of verbeternetwerken op de beide scholen sterk van elkaar verschilden, samenhangend met ideologische verschillen tussen scholen (libertair versus egalitair). De ene school benadrukte vooral de individuele autonomie van de leraren, de andere school legde de nadruk op de collectieve verantwoordelijkheid van de leraren. Een centrale conclusie is dat het succes van een leer- of verbeternetwerk sterk afhangt van de opvattingen over hoe goed onderwijs eruit zou moeten zien. Er moet sprake zijn van gedeelde onderwijsopvattingen, voordat het gesprek over effectiviteit kan starten.

Achinstein (2002) bedient zich van vergelijkbare etnografische onderzoeksmethoden als Westheimer. En ook zij concentreert haar onderzoek op twee Amerikaanse 'middle schools'. Zij gaat in tegen de gangbare opvatting dat conflicten tussen leraren fnuikend zijn voor de opbrengst van leer- of verbeternetwerken. Conflicten kunnen juist heel vruchtbaar zijn, bijvoorbeeld als motief om gezamenlijk tot beter onderwijs te komen. In interviews en observatieprotocollen vindt ze hiervoor aanwijzingen. Van belang is natuurlijk wel dat leraren erin slagen hun aanvankelijke meningsverschillen te overbruggen en om te buigen naar gemeenschappelijke belangen. Dat vereist dat er op een zeker niveau toch sprake is van 'shared values'.

Ook Grossman, Wineburgh en Woolworth (2001) richten zich op overleg- en werkprocessen, in dit geval op één Amerikaanse 'high school' waarin 22 leraren Engels en 'social studies' tweemaal per maand overlegden over de ontwikkeling van een interdisciplinair curriculum. Al werkende kwamen de betrokken leraren tot het inzicht dat de aandacht niet alleen moest uitgaan naar de vakinhouden, maar ook naar de pedagogische praktijk. Het nieuwe curriculum vereiste nieuwe didactische werkvormen. In dit voorbeeld kenmerkte het leer- of verbeternetwerk zich door een expliciete productieve doelstelling: het ontwikkelen van een specifiek leerplan. In de eerdere voorbeelden is van zo'n duidelijke doelstelling geen sprake.

De drie genoemde publicaties – en veel vergelijkbare andere – hebben gemeenschappelijk dat ze nauwelijks of geen uitspraken doen over opbrengsten van de bestudeerde leer- of verbeternetwerken. Dat heeft tot gevolg dat de bewijskracht van zulk onderzoek voor het effectiviteitvraagstuk nagenoeg nihil is. Toch moeten we oppassen om negatief te oordelen over de bewijskracht van procesonderzoek. Procesonderzoek heeft weliswaar beperkingen, onder andere op het vlak van de reproduceerbaarheid en de generaliseerbaarheid. Maar procesonder-

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

zoek kan een belangrijke schakel zijn voor de ontwikkeling van een theorie over de werking van leer- of verbeternetwerken (Little, 2002) en mogelijk ook aanknopingspunten bieden voor de praktijk.

### *Meningen van experts*

Het is niet ongewoon dat de vraag naar het succes van een leer- of verbeternetwerk door buitenstaanders of experts wordt beantwoord, zonder gebruik van expliciete criteria. Een vroeg voorbeeld daarvan biedt Parker (1977), die studie maakte van netwerken die zich richtten op onderwijsverbetering. Bij het onderzoek waren 28 netwerken betrokken, alle schooloverstijgend. Als illustratie noemen we het 'Boston West Biology Teachers Network', dat in 1967 is ontstaan op initiatief van vijf biologieleraren van verschillende scholen in Boston 'to share information and psychological support for their innovative efforts and day-to-day problem solving' (p. 8). Dit netwerk is in de loop der jaren min of meer spontaan uitgegroeid tot 150 deelnemers, waaronder inmiddels ook universitaire docenten en andere experts. Parker haalde zijn onderzoeksgegevens uit geschreven bronnen en interviews met netwerkcoördinatoren. Hij beschouwde alle bestudeerde netwerken als succesvolle voorbeelden. Mogelijk is hij afgegaan op de constatering dat alleen al het voortbestaan van netwerken een bewijs is voor de effectiviteit ervan, maar nadere informatie ontbreekt eenvoudigweg.

Erickson, Minnes Brandes, Mitchell en Mitchell (2005) bestudeerden twee netwerken, respectievelijk in Australië en Canada, waarin leraren voortgezet onderwijs samenwerkten met universitaire lerarenopleiders. De netwerken waren in hoofdzaak gericht op professionalisering van de deelnemende leraren. De onderzoekers beschouwen beide netwerken als geslaagde voorbeelden:

We would argue that these two projects have indeed been successful in generating both practical and formal knowledge about successful ways of actively engaging students in school learning tasks and they also provide us with exemplary models of professional growth and development for all group participants. (p. 796)

De evidentie voor deze conclusie is evenwel buitengewoon bescheiden en berust op niet meer dan het eigen professionele oordeel. Niet uit te sluiten is dat dit oor-

deel onzuiver is als gevolg van het feit dat de auteurs in de betrokken netwerken een voortrekkersrol hebben gespeeld.

Niet zelden vormen tegenvallende onderwijsresultaten de aanleiding om een leer- of verbeternetwerk te starten. Ladson-Billings en Gomez (2001) begonnen op een Amerikaanse basisschool met lage leesresultaten een netwerk onder de naam 'Teachers helping teachers'. Doel was de kwaliteit van het leesonderwijs te verbeteren en de leesontwikkeling van de leerlingen te versnellen. Zeven onderbouwleerkrachten bespraken maandelijks hun leesaanpak, en de beide onderzoekers, gespecialiseerd in de didactiek van het aanvankelijk leesonderwijs, observeerden in klassen en coördineerden de maandelijks gesprekken. De naam van het netwerk geeft aan dat de onderzoekers veel belang hechtten aan het 'luisteren van leraren naar elkaar', meer dan aan het 'luisteren van leraren naar de specialist'. Ze beschrijven hun rol als relatief terughoudend, vooral gericht op het stellen van vragen, en minder op het presenteren van antwoorden. In de loop van 18 maanden zien de onderzoekers het gesprek tussen de leraren veranderen. In plaats van zich te beklagen over leerlingen die iets niet kunnen, gaat de aandacht steeds meer uit naar het zoeken van mogelijkheden om ook de zwakke lezers effectief te ondersteunen. Het uiteindelijke resultaat is dat voor het eerst sinds jaren het leesniveau van de leerlingen weer in overeenstemming is met de standaard die in het schooldistrict wordt gehanteerd. Het is een gemis dat het artikel niet uitwijdt over de gehanteerde toetsen en de gerealiseerde scores. Evenmin gaan de auteurs in op de duurzaamheid van de behaalde effecten. Hoewel ze inzicht geven in de opvattingen en werkwijzen die gaandeweg veranderen, voldoet de beschikbare rapportage niet aan wetenschappelijke eisen.

Op zichzelf genomen kunnen meningen of oordelen van experts, zoals deze in de besproken onderzoeken en in ander onderzoek als van bijvoorbeeld Lieberman en Grolnick (1996) en Veugelers (2005) naar voren gebracht worden, waardevol zijn. In de praktijk laten ze de kritische lezer toch vaak met vragen achter. In Erickson e.a. (2005) en Ladson-Billings en Gomez (2001) is de onafhankelijke positie van de onderzoekers in het geding, omdat ze netwerken beschrijven waarin ze zelf een actieve rol speelden. Parker (1977) en Erickson e.a. (2005) laten na hun succescriteria te specificeren. Daardoor is van reproduceerbaarheid weinig sprake meer. Succesoordeelen van experts roepen de vraag op wat de deelnemers aan de netwerken er eigenlijk zelf van vinden.

## *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

### *Meningen van deelnemers aan leer- of verbeternetwerken*

Meningen van deelnemers of coördinatoren van netwerken kunnen een relevante aanvullende gegevensbron zijn. In interviews of vragenlijsten kan een algemeen oordeel worden gevraagd over de effectiviteit van het netwerk, zoals bijvoorbeeld is gedaan door Vrieze en Van Kuijk (2003) en Pieters en De Vries (2005). Maar het is natuurlijk ook mogelijk om in te zoomen op specifieke vragen aangaande de opbrengst; zie bijvoorbeeld Ledoux, Voncken, Oud, Keesom & Roede (2002) en Galesloot (1994).

Vrieze en Van Kuijk (2003) stelden tamelijk open vragen aan hun respondenten, die betrokken waren bij schooloverstijgende netwerken in het kader van de introductie van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs eind jaren 90. Het onderzoek is uitgevoerd bij drie van zulke netwerken in de vorm van vraaggesprekken met – per netwerk – een schoolleider, de coördinator en enkele leraren. Uit de gesprekken kwam naar voren dat deelnemers menen dat de netwerken hebben bijgedragen aan intercollegiaal leren: 'Het onderling van elkaar leren is duidelijk gestimuleerd en heeft plaatsgevonden dwars door alle geledingen heen. De netwerken hebben ook duidelijk de collegialiteit onder leraren versterkt.' (p. 99) In andere opzichten waren de deelnemers negatiever over de effectiviteit. Ze constateerden dat producten die in het netwerk ontwikkeld waren, weinig aftrek vonden. Ook was men weinig gelukkig met de gehanteerde werkvorm of instrumenten. Deze ademden te veel het 'top down' perspectief, terwijl het juist de bedoeling was dat de deelnemers ruime mogelijkheden zouden krijgen hun ervaringen en ideeën uit te wisselen.

Natuurlijk is de gegevensbasis van Vrieze en Van Kuijk vrij smal. Deze omvat slechts drie netwerken binnen één specifieke onderwijsvernieuwing. Pieters en De Vries (2005) hebben in contrast hiermee juist gestreefd naar een zo breed mogelijke vertegenwoordiging van leer- of verbeternetwerken. Hun gegevens zijn afkomstig uit een vragenlijstonderzoek onder bijna 200 netwerkdeelnemers, uit alle sectoren van het onderwijs, inclusief ondersteuningsinstellingen op het terrein van ontwikkeling, begeleiding en onderzoek. Het is onbekend hoeveel netwerken – of kennisgemeenschappen in termen van Pieters en De Vries – hiermee vertegenwoordigd waren, maar hun diversiteit is hoe dan ook groot. Netwerkdeelnemers blijken zich positief te uiten over de mate waarin ze door deelname aan het netwerk beter op de hoogte raken van ontwikkelingen in het onderwijsveld en nieuwe contacten opdoen. Deze als cognitief aangeduide

opbrengst waarderen ze gemiddeld met 4.22 (SD=.61) op een schaal van 1 (helemaal oneens) tot en met 5 (helemaal eens). De waardering voor de affectieve opbrengst (gevoelens van enthousiasme en betrokkenheid) en voor de sociale opbrengst (werken met en voor anderen) vallen wat lager uit, respectievelijk 3.81 (SD=.86) en 3.89 (SD=.67). De waardering voor netwerken vertoont geen verband met enkele vormaspecten, waaronder de grootte van het netwerk, het onderwerp en de mate van formalisering. Het beschikken over faciliteiten en over verschillende manieren om met elkaar in contact te treden (zowel 'face to face' als via media) en een langduriger lidmaatschap hangen daarentegen wèl samen met een hogere waardering.

De uitkomsten van Pieters en De Vries laten zien dat deelnemers over het geheel genomen voor zichzelf een positief beeld hebben van de opbrengsten van een leer- of verbeternetwerk. Deelname levert hun iets op. Dat valt wellicht ook wel te verwachten, omdat ze in het tegengestelde geval hun deelname zouden willen beëindigen. Een positieve stemming onder de deelnemers wil vanzelfsprekend nog niet zeggen dat leer- of verbeternetwerken in het algemeen hun doelstellingen weten te realiseren. Ledoux e.a. (2002) bieden een voorbeeld van de spanning die hiertussen kan bestaan. Zij verdiepten zich in de netwerken *po-vo*, die tot doel hebben de overgang tussen primair en secundair onderwijs te stroomlijnen, in het bijzonder voor zorgleerlingen. Aan het onderzoek namen acht netwerken deel. Onder de netwerkdeelnemers was sprake van veel enthousiasme, betrokkenheid en waardering voor de netwerkactiviteiten. Tegelijkertijd constateerden de onderzoekers dat de onderzochte netwerken zich zelden bezighielden met de kern van de aansluitingsproblematiek: de verschillen in pedagogisch klimaat, in didactiek, in de begeleiding van leerlingen en in de opvattingen over onderwijzen en leren. De netwerken bleken nuttige instrumenten voor het oplossen van concrete knelpunten. Maar belangrijke beleidsvraagstukken zouden zijn blijven liggen.

De Zindavosnetwerken van Galesloot (1994) hielden zich eveneens met aansluitingsproblemen bezig, in dit geval met het lage rendement van havo-4 klassen (in drie netwerken) of met de aansluiting tussen studielessen en lessen economie (één netwerk). Alle vier de netwerken waren schooloverstijgend. De 47 via interviews bevraagde netwerkdeelnemers noemden uiteenlopende opbrengsten, zowel van sociaal-emotionele aard (herkenning, troost, inspiratie, doorbreking isolement) als op meer cognitief terrein (reflectie op eigen praktijk).

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Het moeten vertellen over de eigen praktijk werd belangrijker en leerzamer gevonden dan het kennismaken van andermans praktijk. Ook op schoolniveau werden opbrengsten benoemd, zoals een toegenomen aandacht voor de havo-4 problematiek en een grotere belangstelling voor het uitproberen van nieuwe didactische aanpakken. Het onderzoek geeft overigens geen antwoord op de vraag of de netwerken daadwerkelijk hebben bijgedragen aan een verbeterde aansluiting (minder zittenblijvers in havo-4, een betere afstemming tussen studielessen en lessen economie), terwijl zulks best cijfermatig vast te stellen was geweest.

De spanning die wij illustreerden aan het onderzoek van Ledoux e.a. (2002) is in feite een spanning tussen perspectieven, het perspectief van de deelnemers versus het perspectief van de onderzoekers. In hun geval waren het de netwerkdeelnemers die positief waren over de opbrengsten. De kritische geluiden kwamen van de onderzoekers. In het onderzoek van Galesloot (1994) is van een vergelijkbare spanning geen sprake, omdat de onderzoeker zich onthoudt van een eigen oordeel over de opbrengsten van de bestudeerde netwerken.

### *Het leren van leraren en leerlingen*

Wij vonden slechts vier onderzoeken die langs empirische weg een verband probeerden te leggen tussen leer- of verbeternetwerken en het leren van leraren of van leerlingen. Van deze vier richt alleen het onderzoek van Bryk, Camburn en Louis (1999) zich op het leren van leraren. De andere drie onderzoeken bestreken alleen de relatie met het leren van leerlingen (Louis & Marks, 1998; Supovitz, 2002; Visscher & Witziers, 2004).

Bij het onderzoek van Bryk e.a. (1999) waren alleen leraren betrokken, ruim 5000 leraren van 250 basisscholen in de omgeving van Chicago. Zij werden onder andere bevraagd – via een vragenlijst – over de mate waarin hun school functioneerde als een 'professional community' (31 vragen, verdeeld over zes schalen) en of zij hun school als een lerende organisatie beschouwden (vijf vragen, één schaal). Er bleek een sterke positieve associatie te bestaan tussen de beide factoren: scholen die door hun leraren als een sterke professionele gemeenschap werden beschouwd, werden vaak ook als organisaties gezien waarin leraren zich continu verbeteren. Hoewel het onderzoek betrekking had op een grote groep leraren en hoewel de statistische analyses geavanceerd waren, is de methodologische kwaliteit in andere opzichten beperkt. Onduidelijk is in de eerste plaats of leraren die aangeven dat hun collega's zichzelf voortdurend verbeteren, daarin ge-

lijk hebben. Het gaat hier om de vraag naar de validiteit van de gebruikte vragenlijsten. Onduidelijk is ook hoe men het verband tussen de beide factoren moet interpreteren. Een sterke samenhang is op zichzelf geen indicatie voor een causaal verband.

Ook Louis en Marks (1998) en Visscher & Witziers (2004) bedienen zich van een 'survey design' waarin op basis van gelijktijdige metingen alleen uitspraken te doen zijn over samenhangen, niet over experimentele effecten. In beide onderzoeken werden indicatoren voor de mate waarin een school of vaksectie opereert als een 'professional community' in verband gebracht met leeropbrengsten bij leerlingen. Bij het onderzoek van Louis en Marks waren 24 Amerikaanse scholen betrokken (evenredig verdeeld over 'primary, middle and high schools'), 910 leraren en ongeveer 5000 leerlingen. Visscher en Witziers betrokken hun gegevens van 39 vaksecties wiskunde (20 havo, 19 mavo), 169 leraren en 975 leerlingen. De uitkomsten van beide onderzoeken ontlopen elkaar niet veel. Louis en Marks vonden een zwak positief verband tussen het professionele klimaat en de vorderingen van leerlingen, een verband dat in een regressieanalyse wegviel als andere predictoren werden ingevoerd. Visscher en Witziers rapporteerden dat slechts drie van de zes indicatoren voor het professionele klimaat samenhangen met de wiskundeprestaties van leerlingen, waarvan twee positief (de mate waarin procedures gestandaardiseerd zijn en de invloed van de sectieleider) en één negatief (de mate waarin leraren elkaar consulteren en samenwerken).

Alle variabelen samen, inclusief variabelen op het niveau van de leerlingen, voorspelden een teleurstellende zes procent van de variantie in wiskundescores.

Supovitz (2002) gaat in op de evaluatie van een innovatie in Cincinnati waarbij 79 scholen ('primary', 'middle' en 'high') betrokken zijn geweest. Het betreft het project 'Students first', waarin het idee van 'team-based schooling (TBS)' werd uitgewerkt. TBS houdt in dat de over het algemeen schoolbrede lerarenteams gesplitst worden in kleinere teams die verantwoordelijk zijn voor twee of drie opeenvolgende leerjaren. De verwachting was dat zulke relatief kleine teams van docenten zouden gaan functioneren als leergemeenschappen of als 'communities of instructional practice' en dat bijgevolg ook de resultaten van leerlingen zouden verbeteren. Bij de evaluatie zijn gegevens uit heel verschillende bronnen betrokken: interviews, vragenlijsten, observaties en toetsuitslagen. De uitkomsten logenstrafden de oorspronkelijke verwachtingen. Weliswaar zorgden de kleinere teams ervoor dat leraren zich minder geïsoleerd voelden en meer gingen samen-

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

werken. Maar de samenwerking was hoofdzakelijk gericht op de dagelijkse gang van zaken en de 'instructional practice' kreeg binnen de teams nauwelijks aandacht. Noch de lespraktijk noch de leerresultaten lieten een verbetering zien. Supovitz komt tot de conclusie dat 'communities of practice' waarschijnlijk alleen tot de gewenste verbeteringen zouden kunnen leiden als ze de lespraktijk daadwerkelijk tot object van gesprek en studie hadden gemaakt.

### *Slotsom*

Rond de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken bestaat een groot optimisme. Judith Little, die al jaren onderzoek verricht op het terrein van 'teachers' communities of practice', is bijvoorbeeld van mening dat zulke netwerken een belangrijke rol kunnen spelen bij onderwijsverbetering:

Research spanning more than two decades points consistently to the potential educational benefit of vigorous collegial communities. Despite some caveats, that research has steadily converged on claims that professional community is an important contributor to instructional improvement and school reform. (Little, 2002, p. 917)

Wie echter de moeite neemt zich te verdiepen in het onderzoek naar de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken – zoals wij hier hebben gedaan – komt tot een heel andere conclusie. In de eerste plaats is gebleken dat de hoeveelheid onderzoek tamelijk bescheiden is en bovendien een gefragmenteerde indruk maakt, zoals ook anderen al vóór ons constateerden. Kerr, Aiston, White, Holland en Grayson (2003) startten hun reviewproces met ruim 2500 relevant lijkende referenties, maar moesten na een eerste selectie ongeveer 85 procent als onbruikbaar of irrelevant classificeren. De resterende 359 verwijzingen waren qua karakter nog steeds divers; het betrof opiniërende artikelen, praktijkbeschrijvingen, theoretische beschouwingen en slechts enkele artikelen op basis van empirisch onderzoek. In de tweede plaats is de bewijskracht van het beschikbare onderzoek uitgesproken zwak. Wij hebben in het voorafgaande vier typen van onderzoek onderscheiden: onderzoek naar processen, onderzoek op basis van meningen van experts, onderzoek op basis van meningen van de netwerkdeelnemers zelf en onderzoek waarbij het leren van leraren of leerlingen een rol speelt. Alleen in het laatste type onderzoek wordt aandacht besteed aan een zorgvuldige operationali-



### *Effectiviteit van leer- of verbeternetwerken*

satie van de gehypothetiseerde effecten van leer-of verbeternetwerken. Als er in zulk onderzoek al een statistische relatie werd aangetoond tussen zulke netwerken en het leren van leraren of leerlingen, dan is het een heel zwak verband of zelfs een negatief verband (Visscher & Witziers, 2004). Onderzoeken waarbij meningen van deelnemers of experts werden geïnventariseerd, leidden in een aantal gevallen wèl tot de conclusie dat leer-of verbeternetwerken effectief zijn. De bewijskracht van zulk onderzoek is evenwel problematisch omdat de bevroegde experts geen onafhankelijke positie hebben ten opzichte van het netwerk. Ze hebben tijd en moeite geïnvesteerd en dat zou hun oordeel kunnen vertekenen.

Al met al kunnen we geen andere conclusie trekken dan dat het onderzoek naar de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken nog in de kinderschoenen staat. Wetenschappelijke evidentie over de waarde van zulke netwerken voor het leren van leraren of voor schoolverbetering ontbreekt vooralsnog.



## **4 Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeter-netwerken**

In dit hoofdstuk houden we ons bezig met leer- of verbeter-netwerken in het Nederlandse basisonderwijs. In hoofdstuk 2 hebben we aan deze term een brede omschrijving gegeven. Het gaat – kort gezegd – om groepen van leraren of van scholen die samen werken aan beter onderwijs. Zulke groepen kunnen binnenschools opereren, bijvoorbeeld in de vorm van een werkgroep die zich bezighoudt met kwaliteitszorg. Maar er bestaan natuurlijk ook bovenschoolse netwerken, waarin leraren of directeuren van verschillende scholen samenwerken. In dit hoofdstuk richten wij ons uitsluitend op bovenschoolse netwerken. Deze beperking hangt samen met de bijzondere interesse van de aanvrager van het onderzoek, het ministerie van OCW, voor samenwerking tussen afzonderlijke scholen. De verwachting bestaat dat de vorming van schooloverstijgende netwerken van leraren en scholen een krachtig instrument kan zijn voor onderwijsvernieuwing (zie 'Koers Primair Onderwijs').

In dit hoofdstuk komen verschillende onderwerpen aan de orde. Allereerst proberen we enig inzicht te geven in de schooloverstijgende leer- of verbeter-netwerken die er anno 2007 bestaan (paragraaf 4.1). Een dergelijk inzicht is voorwaarde om in een volgende stap met zulke netwerken contact te kunnen leggen. Wij hebben langs twee verschillende wegen contact gelegd en gegevens verzameld. Allereerst hebben wij vraagesprekken gehad met coördinatoren van acht leer- of verbeter-netwerken (paragraaf 4.2). Deze gesprekken dienden een dubbel doel. We wilden via enkele goed gekozen voorbeelden een wat concreter beeld krijgen van de netwerken en van de manier waarop ze functioneren. Bovendien wilden we de gesprekken gebruiken als basis voor de ontwikkeling van een survey onder een grotere groep van leer- of verbeter-netwerken. Deze survey is het onderwerp van de paragrafen 4.3 tot en met 4.5.

#### **4.1 Opbouw van een bestandsoverzicht**

We hebben in de eerste helft van 2007 langs twee verschillende wegen gewerkt aan een zo compleet mogelijk overzicht van schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken, namelijk via sleutelpersonen en via een webenquête onder samenwerkingsverbanden 'Weer Samen Naar School (WSNS)'. Een vooraf geformuleerde conditie is geweest dat de op te nemen netwerken al wel enige geschiedenis moeten hebben. Zonder zo'n geschiedenis kan een netwerk ons nog weinig leerervaringen bieden. Een eis was derhalve dat het netwerk uiterlijk in 2006 gestart moest zijn.

Het uiteindelijk gevormde bestandsoverzicht telt circa 225 netwerken, 125 netwerken die ons werden aangereikt via sleutelpersonen en een honderdtal netwerken die zijn aangemeld door coördinatoren WSNS. De lijst van 225 netwerken is beslist geen compleet overzicht van alle leer- of verbeternetwerken in het Nederlandse basisonderwijs, hoewel we daar oorspronkelijk wel naar hebben gestreefd. Naar wij aannemen, bestaan er waarschijnlijk nog enkele honderden meer, die wij evenwel niet konden traceren. Een probleem is geweest dat slechts ongeveer 25 procent van de benaderde samenwerkingsverbanden heeft gerespondeerd. Andere problemen zijn dat het trekken van grenzen moeilijk is (wanneer spreken we nu precies van een leer- of verbeternetwerk?) en dat leer- of verbeternetwerken een beperkte looptijd hebben. Bestaande netwerken stoppen en er komen voortdurend nieuwe netwerken bij. In het navolgende lichten we de beide zoekwegen toe.

##### *Zoeken via sleutelpersonen*

Het is algemeen bekend dat er landelijke innovatieprogramma's of projecten zijn die gebruik maken van netwerken van leraren of scholen. Voorbeelden daarvan zijn de communities van Kennisnet Ict op school, het programma Verbreding Techniek Basisonderwijs (VTB) en het project TOM: Onderwijs Anders. Door contact op te nemen met de leiders of coördinatoren van zulke programma's verkregen we nader inzicht in de bijbehorende netwerken. We wilden onder andere graag iets weten over de looptijd van de netwerken, hun omvang en over de nagestreefde doelen. Informanten bij de landelijke pedagogische centra, bij schoolbegeleidingsdiensten en bij expertisecentra als de SLO, het Cito, het Freudenthal Instituut en dergelijke hebben onze kennis aangevuld. Er zijn ook

*Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

contacten geweest met het PO Platform Kwaliteit en Innovatie. Dit platform heeft in 2006 subsidieregelingen opgezet onder de naam 'Leren van elkaar' en 'Leren van experts'. Beide regelingen zijn bedoeld om scholen te stimuleren gezamenlijk de schouders onder onderwijsvernieuwing te zetten. In een aantal van de ingediende plannen, zo bleek uit een inhoudelijke analyse, was inderdaad sprake van netwerkvorming. Helaas betrof het veelal netwerken die pas in 2007 operationeel zouden worden. Alleen als het netwerken betrof die ook in 2006 al functioneerden, hebben we ze aan ons overzicht toegevoegd.

*Tabel 4.1 Overzicht van leer- of verbeternetwerken, aangedragen door sleutelpersonen*

Type netwerk	Aantal aangetroffen netwerken	Aantal deelnemers per netwerk	Genoemde doelen
Communities van Kennisnet Ict op school (zoals Community groep 1/2)	8	tussen 2500 en 25.000	o.a. uitwisseling van ervaringen en materiaal, ondersteuning bij het dagelijks werk, stimuleren van communicatie en samenwerking
Vakspecifieke vernieuwingsprojecten (zoals VTB)	circa 100	tussen 15 en 200	o.a. kennis delen, invoeren innovatie
Netwerken gecoördineerd door de LPC (zoals TOM Onderwijs Anders)	6	tussen 5 en 90	o.a. kennisuitwisseling, onderwijsverbetering, ervaring opdoen met innoveren
Netwerken vanuit het traditioneel vernieuwingsonderwijs (zoals het montessorin netwerk 'Kindvolgsysteem')	3	tussen 10 en 30	o.a. onderwijsontwikkeling, kennis delen
Lokale netwerken (zoals Early Bird)	6	tussen 2 en 35	o.a. introductie innovatie, deskundigheidsbevordering

Het uiteindelijke overzicht bevat circa 125 netwerken, verdeeld over vijf typen (Tabel 4.1). De indeling in typen is een indeling op basis van de context waarin de netwerken functioneren. Het is een indeling ad hoc, waaraan we geen verdere theoretische pretenties verbinden. De meeste netwerken zijn vrij klein en tellen

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

niet meer dan enkele tientallen leden. De communities Kennisnet Ict op school zijn daarentegen buitengewoon omvangrijk. Ze vormen netwerken met duizenden deelnemers. In sommige gevallen is niet precies duidelijk hoeveel netwerken een project telt. Het programma VTB kent 26 regionale steunpunten, maar per steunpunt worden er meerdere scholennetwerken onderhouden. Het totale aantal VTB-scholennetwerken is ons onbekend, maar bedroeg in 2006 waarschijnlijk omstreeks 100.

VTB kan als illustratie dienen voor een nog niet genoemde moeilijkheid: wat is eigenlijk de eenheid van een netwerk? Binnen VTB bestaan netwerken op minstens vier niveaus: het landelijke project, het netwerk van alle 26 regionale steunpunten, per steunpunt een netwerk van betrokken instellingen of personen, en – op het laagste niveau – de scholennetwerken. Eigenlijk is dat nog te optimistisch beschouwd, want per afzonderlijke school is nog weer een netwerk van leraren betrokken bij de invoering en borging van techniek. Te zien is dus dat, afhankelijk van het gehanteerde perspectief, het aantal netwerken binnen VTB sterk wisselt. In het geval van VTB hebben we voor een pragmatische oplossing gekozen. Eerder is al duidelijk geworden dat onze belangstelling uitgaat naar schooloverstijgende netwerken van scholen of leraren. Van dit type zijn er anno 2006 in VTB een honderdtal te vinden. Een belangrijke aanvullende constatering is dat deze honderd netwerken alle dezelfde doelen nastreven en op ongeveer gelijke wijze te werk gaan. Dit zorgt in statistische zin voor afhankelijkheid tussen de elementen in de steekproef. Anders gezegd, de antwoorden die het ene netwerk geeft, hangen waarschijnlijk sterk samen met de antwoorden die de andere netwerken zouden geven.

### *Zoeken via de coördinatoren WSNS*

Er bestaan ongeveer 250 samenwerkingsverbanden WSNS. Van 218 daarvan konden wij een emailadres achterhalen. Via e-mail zijn de coördinatoren van deze verbanden geattendeerd op onze webvragenlijst. In die webvragenlijst vroegen we de respondenten om opgave van alle lokale leer- of verbeternetwerken in het eigen samenwerkingsverband. Opgegeven te worden dienden: naam van het netwerk (of een korte omschrijving), aantal deelnemers en contactgegevens van de coördinator van het netwerk. Na de eerste uitnodiging zijn nog twee rappels verstuurd. Na sluiting van de inschrijving bleken 53 coördinatoren te hebben gerepondeerd (responspercentage 24 procent). Veel informanten hebben meer dan

één netwerk opgegeven (tot maximaal zeven netwerken). In totaal zijn er 111 leer- of verbeternetwerken opgegeven, gemiddeld iets meer van twee per samenwerkingsverband. Extrapoleren we deze uitkomsten naar de populatie van alle samenwerkingsverbanden WSNS, dan zouden er over het hele land gezien ongeveer 500 leer- of verbeternetwerken kunnen zijn. Het is evenwel de vraag of deze extrapolatie terecht is. Het is heel goed mogelijk dat coördinatoren niet gereageerd hebben, eenvoudigweg omdat er in hun samenwerkingsverband geen leer- of verbeternetwerk actief is. Het totaal aantal netwerken zou derhalve ook beduidend minder dan 500 kunnen zijn. Hoe het ook zij, het zoeken via de WSNS-coördinatoren heeft helaas een onvolledig beeld opgeleverd.

Qua omvang variëren de opgegeven netwerken tussen vijf en meer dan 100 deelnemers. De mediaan bedraagt 20, waaruit af te leiden valt dat het veelal om relatief kleine netwerken gaat. Hoewel we er niet expliciet naar hebben gevraagd, nemen we aan dat de meeste netwerken zich bezig houden met het thema onderwijs aan zorgkinderen. De inhoudelijke diversiteit is waarschijnlijk veel geringer dan in de groep van door de sleutelpersonen aangereikte leer- of verbeternetwerken.

## **4.2 Vraaggesprekken met enkele leer- of verbeternetwerken**

Alvorens een vragenlijst te ontwerpen voor een groter aantal leer- of verbeternetwerken hebben wij met coördinatoren van acht<sup>2</sup> verschillende netwerken een vraaggesprek gehad. De keuze van de netwerken is afgestemd met de aanvrager van het onderzoek, het ministerie van OCW. Gestreefd is naar een zekere diversiteit wat betreft onder meer thematiek en aantal deelnemers. Zes van de acht netwerken stonden op de sleutelpersonenlijst (paragraaf 4.1). Twee andere netwerken, de nummers 4 en 8, zijn ons ter ore gekomen via de WSNS-coördinatoren (Tabel 4.2).

---

<sup>2</sup> In totaal hebben we tien netwerken benaderd. In twee gevallen kon onder druk van de tijd geen afspraak voor een interview gemaakt worden.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Tabel 4.2 Overzicht van de geïnterviewde leer- of verbeternetwerken*

Naam	Thematiek	Aantal deelnemers
1. Community groep 1/2'	ondersteuning leraren groep 1/2	circa 25.000 leden, me-rendeels leraren
2. Daltoncoördinatoren Midden Nederland	ondersteuning daltoncoördina-toren; borging daltonkarakter	30 daltoncoördinatoren
3. Doorgaande leerlijn 4-18 jaar, Boxmeer	overgang basisonderwijs naar voortgezet onderwijs	drie scholen (twee po, één vo)
4. Kwaliteitskringen van het samenwerkingsverband Bre-voordt	Intervisie	600 tot 700 leraren
5. Montessorinetwerk Ver-nieuwd reken- en wiskunde-onderwijs	didactiek van het reken- en wis-kundeonderwijs	een 40-tal deelnemers, waaronder tien pilot-scholen
6. Pedagogisch beleid en onder-nemend leren	schoolontwikkeling rond het thema 'ondernemend leren'	35 scholen
7. Regiogroep Noord-Holland Noord (Verbreding Techniek Basisonderwijs)	verankering van techniek als leer- of ontwikkelingsdomein	120 scholen, verdeeld over acht netwerken
8. Remedial teaching-groep van het samenwerkingsverband Zeist Brummen	deskundigheidsbevordering	een 40-tal remedial tea-chers

De vraaggesprekken zijn gevoerd aan de hand van een gespreksleidraad. De vra-gen hierin waren verdeeld over zes rubrieken.

- a. Geschiedenis      Hoe en in welk kader is het netwerk ontstaan en opgezet?
- b. Doelen              Welke doelen worden met het netwerk beoogd?
- c. Deelnemers        Wie nemen deel aan het netwerk, hoe is het bereik, wie or-ganiseert en coördineert?
- d. Werkwijze         Welke gemeenschappelijke activiteiten kent het netwerk, is er een nieuwsbrief, welke vormen van kennisoverdracht vinden plaats, hoeveel tijd besteden deelnemers aan het netwerk, welke inbreng hebben ze, gelden er bepaalde ver-plichtingen?



*Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

- e. Evaluatie Worden werkwijze en opbrengsten van het netwerk geëvalueerd en wat leveren die evaluaties op?
- f. Randvoorwaarden Zijn er faciliteiten beschikbaar voor het onderhouden van het netwerk en voor deelname?

De duur van de vraaggesprekken bedroeg één tot anderhalf uur. Ze hebben plaatsgehad in september 2007. De verkregen informatie is uitgewerkt tot een kort portret per netwerk (bijlage 4). De portretten zijn geautoriseerd door onze gesprekspartners. In de rest van deze paragraaf gaan we niet verder in op de in de portretten vastgelegde informatie. De gegevens zijn samengevoegd met de gegevens die we via de telefonische vragenlijst verkregen hebben (paragraaf 4.4) en ze worden gerapporteerd in paragraaf 4.5.

Wèl bespreken we hier de gevolgen van de oriënterende interviews voor de volgende fase, waarin op een meer representatieve schaal gegevens van netwerken worden verzameld. Oorspronkelijk hebben we overwogen deze gegevensverzameling via een schriftelijke vragenlijst te verrichten en daar alle ons bekende leer- of verbeternetwerken bij te betrekken. Van dit voornemen zijn we afgestapt om redenen die we hier geven.

Een eerste overweging is dat de verschillen tussen de netwerken zo groot zijn dat ze zich moeilijk in één en dezelfde vragenlijst laten ondervangen. We duiden enkele moeilijkheden aan, zonder overigens compleet te zijn. Eén moeilijkheid betreft de terminologie. Naast netwerk ontmoetten wij andere termen zoals community, kwaliteitskring, projectgroep, werkgroep, stuurgroep en plangroep. Op een generaliserend niveau is in alle gevallen sprake van een leer- of verbeternetwerk, maar voor de betrokkenen is dat niet altijd duidelijk. Een tweede moeilijkheid betreft de structuur van de netwerken. In sommige gevallen is de structuur eenvoudig en gemakkelijk te doorgronden. Zo bestaan de netwerken 2 (Daltoncoördinatoren Midden Nederland), 4 (Kwaliteitskringen van het samenwerkingsverband Brevoordt) en 8 (Remedial teaching-groep van het samenwerkingsverband Zeist Brummen) uit een coördinator en uit deelnemers. Maar in andere gevallen bevatten de netwerken in feite een aantal subnetwerken met specifieke taken en werkwijzen. Netwerk 7 (Regiogroep Noord-Holland Noord Verbreding Techniek Basisonderwijs) kent acht min of meer parallelle scholennetwerken en een overkoepelende stuurgroep. Netwerk 5 (Montessorinetwerk Vernieuwd reken- en wiskundeonderwijs) kent vijf subnetwerken of

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

groepen die elk een eigen taak hebben, waaronder een projectgroep, een stuurgroep en een werkgroep. Een derde moeilijkheid betreft de geschiedenis van de netwerken. De meeste netwerken zijn vrij recent gestart en hebben derhalve nog weinig geschiedenis. In andere gevallen is de startdatum niet zo duidelijk omdat het netwerk is voortgekomen uit eerdere initiatieven. Dat geldt bijvoorbeeld voor de netwerken 1 (Community groep 1/2) en 5 (Montessorinetwerk Vernieuwd reken- en wiskundeonderwijs).

Een tweede overweging betreft de keuze van de respondenten. Eerder is al gemeld dat het beschikbare bestand van leer- of verbeternetwerken verre van compleet is. De elementen van het bestand zijn bovendien onderling afhankelijk, omdat ze qua doel of organisatie een sterke gelijkenis vertonen. Dat geldt onder andere voor de communities van Kennisnet Ict op school en voor de scholennetwerken in VTB. Deze omstandigheden maken dat een populatieonderzoek, en ook een landelijk representatieve steekproef strikt genomen niet bereikbaar is.

Uiteindelijk hebben we ervoor gekozen in de volgende fase van het onderzoek gebruik te maken van een telefonisch af te nemen interview. Deze vorm biedt het voordeel dat de interviewer de vragen en de gehanteerde terminologie kan afstemmen op de informant en tegelijkertijd flexibel kan ingaan op eventuele wedervragen die de informant heeft. De wens de gehele populatie van leer- of verbeternetwerken te bevragen – dat is de tweede verandering – is ingeruild voor het voornemen de dataverzameling te beperken tot een steekproef. Beide onderwerpen worden in de volgende paragrafen uitgewerkt.

### **4.3 Ontwikkeling van een telefonische vragenlijst**

In het onderzoeksplan worden de onderwerpen genoemd waarop de telefonische vragenlijst betrekking dient te hebben. We citeren: 'het ontstaan van het netwerk, de rol van externe actoren, de doelen die worden nagestreefd, een karakterisering van de deelnemers, een typering van de werkwijze, de tijd en middelen die met het netwerk gemoeid zijn, de opbrengsten en de eigen perceptie van sterke en zwakke punten'. Het is de coördinator van het netwerk die de vragen over deze onderwerpen het beste kan beantwoorden. Daarnaast hebben we willen vaststellen wat de perceptie van de deelnemers is ten aanzien van de opbrengst van het netwerk. Het heeft geresulteerd in een vragenlijst die uit twee delen bestaat, een

*Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

eerste – omvangrijker – deel, te beantwoorden door de coördinator en een tweede – bescheidener – deel, te beantwoorden door een tweetal willekeurig te kiezen deelnemers aan het netwerk. Het eerste deel bestrijkt een variëteit aan onderwerpen, het tweede deel bestrijkt alleen de opbrengst van het netwerk.

De vragenlijst bevat zowel gesloten als open vragen. Bij de formulering van de vragen en de keuze van de antwoordalternatieven hebben we lering getrokken uit de vraaggesprekken die we eerder voerden. We geven twee voorbeelden, respectievelijk van een open vraag en van een gesloten vraag.

Open vraag In de vraaggesprekken is gebleken dat netwerken een complexe samenstelling kunnen hebben, met subnetwerken en andere organisatorische structuren. Dit inzicht heeft geleid tot een open vraag naar de samenstelling van het netwerk. Informanten kunnen bij deze vraag in eigen woorden aangeven of er sprake van een ongedeeld netwerk, en indien niet, een beschrijving geven van de deelorganisaties die het netwerk kent.

Gesloten vraag In de vraaggesprekken hebben we geleerd dat de aanleidingen om een netwerk te starten meervoudig kunnen zijn. In een aantal gevallen spelen meerdere aanleidingen tegelijkertijd. Dit heeft ons ertoe gebracht een typologie van aanleidingen te formuleren en als antwoordalternatieven aan te bieden. De alternatieven zijn:

- a. een probleem of knelpunt in het onderwijs
- b. een behoefte aan intervisie, collegiale uitwisseling en dergelijke
- c. een wens tot onderwijsontwikkeling of schoolverbetering
- d. een start van een innovatieproject of van nieuw beleid
- e. een scholingsvraag

De bijbehorende vraag aan de informant is aan te geven wat de belangrijkste aanleiding(en) voor de oprichting van het netwerk is geweest.

De vragenlijst telt acht rubrieken. De eerste zeven rubrieken zijn bedoeld voor de coördinator van het netwerk. De achtste rubriek bevat vragen voor deelnemers aan het netwerk (Tabel 4.3).

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Tabel 4.3 Rubrieken en bevraagde onderwerpen in de telefonische vragenlijst*

Rubrieken	Bevraagde onderwerpen
a. Algemene gegevens	Samenstelling, functie van de informant, betrokken organisatie, jaar van oprichting
b. Doelen	Aanleiding om tot oprichting over te gaan, lijst van mogelijk beoogde doelen
c. Deelnemers	Primaire deelnemersgroep, wel/geen mandaat, voedingsgebied waaruit deelnemers afkomstig zijn, verplicht lidmaatschap, andere deelnemers, aantal deelnemers, bereik van het netwerk
d. Werkwijze	Uitwisselings- of studiebijeenkomsten, schoolbezoeken, nieuwsbrief, informatiepunt, website, internetforum, materialenbank, vormen van kennisoverdracht, omvang van de tijdbesteding, rol van de deelnemers, verplichtingen van de deelnemers
e. Facilitering	financiële middelen, beschikbare formatie, facilitering deelnemers, contributie
f. Evaluatie	Schriftelijke evaluatie, waardering voor de inzet van de deelnemers, balans tussen halen en brengen, perceptie van mogelijke opbrengsten, zwakke en sterke punten
g. Deelnemersperspectief	Effectiviteit van het netwerk voor bevordering van eigen expertise, verbetering van de school en competentie van leerlingen

#### **4.4 Gegevensverzameling en -analyse**

De steekproefomvang is bepaald op 40 leer- of verbeternetwerken en het nagestreefde responspercentage is 80. Uit de sleutelpersonenlijst (paragraaf 4.1.) zijn – na verwijdering van de 'zustersnetwerken' (netwerken die een sterk gelijkende opzet hebben, zoals de VTB-netwerken) – alle aangemelde netwerken gekozen, met weglating van de netwerken die we in de interviewfase al gesproken hebben. Uit de WSNS-lijst zijn willekeurig 29 netwerken gekozen, onder de aanvullende voorwaarde dat er per samenwerkingsverband slechts één netwerk geselecteerd is. Gezien de trekkingswijze kan de steekproef niet als representatief worden beschouwd voor de populatie van alle leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs. Het betreft een gelegenheidssteekproef, met als voornaamste

*Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

kenmerk een brede spreiding over de ons bekende netwerken. De netwerken zijn heel gevarieerd naar onder meer omvang, thematiek, doelstellingen en werkwijze.

De gegevensverzameling is gedaan tussen medio oktober en medio november 2007. De coördinatoren van de netwerken zijn via e-mail en telefoon benaderd met het verzoek mee te werken aan het telefonische interview. De duur daarvan is vooraf geschat op omstreeks 30 minuten. In de contacten voorafgaande aan het interview is tevens de procedure uitgelegd voor het verzamelen van de deelnemersperspectieven. De coördinatoren dienden de drie vragen die wij hierover hebben geformuleerd, zelf voor te leggen aan twee willekeurig door hen te kiezen deelnemers aan het netwerk. De verkregen antwoorden konden via telefoon of e-mail aan ons worden doorgegeven.

Uiteindelijk zijn er 37 interviews met een coördinator gerealiseerd. De coördinatoren hebben antwoorden verkregen van 55 deelnemers. Aan het bestand zijn de gegevens toegevoegd van de acht leer- of verbeternetwerken die bij de interviewfase (paragraaf 4.2) betrokken zijn geweest. In een aanvullende ronde hebben wij alsnog de betrokken acht coördinatoren verzocht namens ons de deelnemersperspectieven te verzamelen. Het uiteindelijke gegevensbestand is afkomstig van 45 coördinatoren en 70 deelnemers (Tabel 4.4). De responspercentages bedragen 94 (voor coördinatoren) en 73 (voor deelnemers).

*Tabel 4.4 Opbouw van het gegevensbestand (aantallen coördinatoren en deelnemers van de leer- of verbeternetwerken)*

Bron	Coördinatoren		Deelnemers	
	Aantal in steekproef	Aantal bereikt	Aantal in steekproef	Aantal bereikt
Telefonische interviews	40	37	80	55
Mondelinge interviews	8	8	16	15
Totaal	48	45	96	70

## 4.5 Uitkomsten van de survey

We bespreken de uitkomsten in acht rubrieken, corresponderend met de rubrieken in de vragenlijst:

- a. Algemene gegevens
- b. Doelen
- c. Deelnemers
- d. Werkwijze
- e. Facilitering
- f. Evaluatie
- g. Sterke en zwakke punten
- h. Deelnemersperspectief

### *Ad a. Algemene gegevens*

Leer- of verbeternetwerken kunnen vanuit verschillende organisaties ontstaan, waaronder schoolbesturen, expertise-instellingen en samenwerkingsverbanden WSNS. Veel netwerken in onze steekproef zijn opgericht door een samenwerkingsverband (Tabel 4.5). Andere netwerken zijn ontstaan door een initiatief van een of meer schoolbesturen of van een expertise-instelling. Tot de laatste rekenen we de landelijke pedagogische centra, schoolbegeleidingsdiensten, de Stichting voor de Leerplanontwikkeling, het Expertisecentrum Nederlands, Kennisnet en het Freudenthal Instituut. Twee netwerken zijn opgericht vanuit lerarenopleidingen basisonderwijs. Twee netwerken zijn ontstaan als een initiatief van een of meer scholen. In vrijwel alle gevallen is de initiatief nemende instelling overigens ook de instelling waaraan de coördinator van het netwerk verbonden is. Oprichters blijven vrijwel steeds verantwoordelijk voor de coördinatie en organisatie.

*Tabel 4.5 Leer- of verbeternetwerken naar oprichtende instelling (aantal is 45)*

Oprichtende instelling	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Samenwerkingsverband WSNS	26	57
Expertise-instelling	10	22
Schoolbestuur	6	13
School voor basisonderwijs	2	4
Lerarenopleiding	2	4
Totaal	45	100

### *Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

Het merendeel van de leer- of verbeternetwerken – 36 van de 45 – kent een enkelvoudige samenstelling. Een enkelvoudige samenstelling betekent dat er sprake is van één ongedeeld netwerk. In een aantal van deze gevallen geeft de coördinator aan dat er parallelle netwerken zijn die dezelfde doelen en organisatie kennen. Een van de voorbeelden is een samenwerkingsverband dat meerdere netwerken voor interne begeleiders onderhoudt. Een ander voorbeeld zijn de netwerken van het project Verbreding Techniek Basisonderwijs (bijlagen 3e en 4g). In de genoemde voorbeelden hanteren de organisatoren het uitgangspunt dat netwerken liever niet te groot moeten worden. Bij een te groot aantal deelnemers vindt dan splitsing plaats in parallelle netwerken. Zo hanteert men in het project VTB vijftien als bovengrens voor een scholennetwerk. Ook is een overweging dat de reisafstand beperkt moet blijven. Om deze reden heeft de coördinator van het netwerk Daltoncoördinatoren Midden Nederland (bijlage 4b) voor de regio Zuid een afzonderlijk netwerk opgezet.

In de steekproef zijn negen netwerken met een meervoudige structuur. Soms is er een werkgroep die een of meer netwerken aanstuurt, waarbij de werkgroep ook als een leer- of verbeternetwerk is te beschouwen. Soms zijn er meerdere netwerken, waarvan de activiteiten in een soort projectmatige structuur op elkaar zijn afgestemd. In de betreffende gevallen zijn de nagestreefde doelen zo omvangrijk dat gekozen is voor een taakverdeling of specialisatie. In het 'Montessorin netwerk Vernieuwd reken- en wiskundeonderwijs' (bijlage 4e) functioneert een projectgroep die zich vooral bezig houdt met visieontwikkeling, schrijven van projectplannen, het uitzetten van lijnen naar de toekomst, en voorlichting. Daarnaast zijn er een stuurgroep en een werkgroep waarin directeuren respectievelijk leraren van de deelnemende scholen participeren en een auteursgroep, die verantwoordelijk is voor het ontwikkelen van leermiddelen en materialen. In het netwerk 'Pedagogisch beleid en ondernemen leren' (bijlage 4f) functioneren meerdere plangroepen waarin directeuren van verschillende scholen een onderdeel van de beoogde vernieuwing uitwerken. Daarnaast zijn er twee subnetwerken van schoolcoördinatoren en een resonansgroep die het geheel aanstuurt. De resonansgroep bestaat uit vertegenwoordigers van het bestuur en de plangroepen.

De leer- of verbeternetwerken in de steekproef variëren in leeftijd (Tabel 4.6). Het oudste netwerk dateert van 1992. In feite gaat het om drie netwerken die in dat jaar begonnen zijn. De jongste netwerken zijn in 2006 gestart. Het zijn er vijf. Het gemiddelde startjaar is 2000. In doorsnee heeft een netwerk derhalve in-

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

middels een leeftijd van omstreeks zeven jaar. Het zijn dus allerminst 'eendags-vliegen' waarover we hier rapporteren.

*Tabel 4.6 Leer- of verbeternetwerken naar startjaar (aantal is 45)*

Startjaar	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Eerder dan 1996	13	29
1996 tot 2001	7	15
2001 tot 2006	19	42
2006 of later	5	11
geen antwoord	1	2
Totaal	45	100

*Ad b. Doelen*

Wat is volgens de coördinatoren van de leer- of verbeternetwerken de belangrijkste aanleiding voor de oprichting van hun netwerk? Wij boden vijf antwoordmogelijkheden. De meest genoemde aanleiding is de 'start van een innovatieproject of van nieuw beleid': achttien van de 45 respondenten kiezen voor dit antwoord (Tabel 4.7). Uit toelichtingen blijkt dat het vaak gaat om de start van Weer Samen Naar School, die beschouwd wordt als de belangrijkste stoot tot het oprichten van een netwerk van interne begeleiders. Maar er worden ook andere aanleidingen genoemd: de Regeling Leerlinggebonden Financiering, het project Verbreding Techniek Basisonderwijs en het voornemen op scholen een taalcoördinator aan te stellen.

Ongeveer een kwart van de respondenten noemt 'behoefte aan intervisie of uitwisseling' als belangrijkste aanleiding. Een voorbeeld hiervan is een netwerk van remedial teachers in het vrijeschoolonderwijs (bijlage 4h). Een ander voorbeeld is een netwerk dat is gestart, omdat er na het volgen van een cursus dyslexie behoefte aan uitwisseling bleef bestaan.

De drie andere aanleidingen worden minder vaak genoemd. We geven van elk een voorbeeld. Een wens tot onderwijsontwikkeling vormde de voornaamste aanleiding voor het netwerk 'Pedagogisch beleid en ondernemend leren' (bijlage 4f). In dit geval gaat het om de wens een duurzame schoolontwikkeling te realiseren op basis van een vernieuwde visie waarin 'ondernemend leren' het sleutelbegrip is. Een 'scholingsvraag' vormde de belangrijkste aanleiding voor het



*Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

starten van een netwerk van daltoncoördinatoren, functionarissen op een dalton-school die tot taak hebben het daltonkarakter te bewaken en versterken (bijlage 4b). Een 'knelpunt in het onderwijs' vormde de belangrijkste aanleiding voor de start van het netwerk 'Doorgaande lijn 4-18 jaar' (bijlage 4c). Dit netwerk werkt aan een flexibilisering van de overgang van primair naar voortgezet onderwijs.

*Tabel 4.7 Leer- of verbeternetwerken naar de belangrijkste aanleiding voor de oprichting (aantal is 45)*

Belangrijkste aanleiding voor oprichting	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Start van een innovatieproject of van nieuw beleid	18	40
Behoefte aan intervisie of uitwisseling	10	22
Wens tot onderwijsontwikkeling of -verbetering	7	16
Een scholingsvraag	5	11
Een knelpunt in het onderwijs	5	11
Totaal	45	100

Welke doelen streven de netwerken na? Wij legden de netwerkcoördinatoren vijf specifieke doelen voor en ook nog de mogelijkheid om andere doelen aan te geven. In tegenstelling tot de vorige vraag konden de respondenten in dit geval alle doelen beoordelen (geen 'forced choice' derhalve). Het doel dat veruit het meest wordt onderschreven, is professionalisering en verbetering van de eigen lespraktijk (Tabel 4.8). Dit doel krijgt bijna de maximale score. Minder belangrijk, maar ook nog vaak aan de orde, is het doel 'leraren ondersteunen in hun dagelijks werk'. Het verschil tussen beide doelen is het verbeteringsperspectief, dat in het eerste doel sterk aanwezig is, maar in het tweede hoogstens op de achtergrond een rol speelt. Daar ligt het hoofdaccent op 'gemakkelijker maken'. De drie andere doelen tonen een lager gemiddelde. Toch wil dat niet zeggen dat ze onbelangrijk gevonden worden. 'Verbetering via doorscholing' is in 34 van de 45 leer- of verbeternetwerken wel degelijk aan de orde, zoals we kunnen afleiden uit het aantal respondenten dat bij dit doel voor score 2 kiest. Ook het versterken van de beroepsidentiteit of het vergroten van het werkplezier ontmoet als doel instemming; 21 coördinatoren kiezen hier voor ja.

In 22 van de 45 netwerken spelen nog andere doelen. Genoemde doelen zijn heel divers. We geven enkele voorbeelden: vergroting van het marktaandeel

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

van het openbaar onderwijs, samen sterk staan tegenover schoolbesturen, het versterken van de banden tussen scholen en lerarenopleiders en het elkaar op de hoogte houden en bespreken van landelijke ontwikkelingen. Overigens hebben we het hier steeds over doelen die als niet-primair worden aangeduid.

*Tabel 4.8 De mate waarin de leer- of verbeternetwerken specifieke doelen beogen (gemiddelde en standaarddeviatie; 0 = nee, 1 = enigszins, 2 = ja; aantal is 45)*

Specifieke doelen	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Professionalisering, verbetering eigen lespraktijk	1.9	0.4
Leraren ondersteunen in hun dagelijks werk	1.5	0.8
Verbetering van onderwijspraktijk via doorscholing van collega's	1.4	0.9
Toerusten deelnemers in het kader van een innovatieproject	1.3	0.9
Versterken beroepsidentiteit, vergroten werkplezier	1.1	0.9
Andere doelen	1.0	1.0

### *Ad c. Deelnemers*

Bij het beschrijven van de deelnemers van de leer- of verbeternetwerken hebben we een onderscheid gemaakt tussen de primaire doelgroep 'voor wie het netwerk is opgericht' en eventuele andere deelnemers (Tabel 4.9). Wat is de primaire doelgroep van de leer- of verbeternetwerken? Bij ongeveer driekwart van de netwerken zijn specialisten de doelgroep. Het gaat dan bijvoorbeeld om interne begeleiders, remedial teachers en reken-, taal- of ict-coördinatoren. Ongeveer een derde van de netwerken richt zich primair op leraren, en bij een kwart zijn directeuren de primaire doelgroep.

Daarnaast kennen de netwerken een diversiteit aan overige deelnemers. Genoemd worden wetenschappers, schoolbegeleiders, medewerkers van de landelijke pedagogische centra, lerarenopleiders, vertegenwoordigers van een schoolbestuur en in een beperkt aantal netwerken ook leraren-in-opleiding. Daarnaast is nogal eens sprake van deelnemers uit het speciaal onderwijs, het samenwerkingsverband of het REC. Dit was ook wel te verwachten aangezien we veel WSNS-netwerken in onze steekproef hadden. Een enkele maal noemt men een leerplichtambtenaar, schoolmaatschappelijk werk, psycholoog, gemeente (zorgloket), inspectie of leraren uit het voortgezet onderwijs; deze zijn ondergebracht in de categorie 'nog andere deelnemers'.

Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken

Tabel 4.9 Deelnemers aan leer- of verbeternetwerken: primaire doelgroep en overige vaste deelnemers (aantal is 45)

Deelnemers	Aantal	
	Absoluut	Percentage
<i>Primaire doelgroep</i>		
Specialisten (ib, rt, ict en dergelijke)	34	76
Leraren	17	38
Directeuren	10	22
<i>Overige vaste deelnemers</i>		
Wetenschappers	16	36
Schoolbegeleiders	15	33
Medewerkers LPC	14	31
Lerarenopleiders	13	29
Vertegenwoordigers schoolbestuur	12	27
Leraren-in-opleiding	4	9
Nog andere deelnemers	17	38

De omvang van de netwerken loopt uiteen (Tabel 4.10). De mediaan ligt rond de twintig, hetgeen wil zeggen dat de helft van de netwerken meer dan twintig deelnemers heeft. Tussen de tien en twintig deelnemers komt het meeste voor. Dit is het geval bij twee op de vijf netwerken. Ongeveer één op de vijf netwerken telt tussen de twintig en de dertig deelnemers. Het grootste netwerk telt zo'n 25.000 deelnemers. Het betreft het netwerk 'Community groep 1/2' van Kennisnet Ict op school (bijlage 4a).

Tabel 4.10 Leer- of verbeternetwerken naar omvang (aantal is 45)

Aantal deelnemers	Aantal	
	Absoluut	Percentage
≤ 10	5	11
11 – 20	18	40
21 – 30	10	22
31 – 40	3	7
41 – 50	2	4
51 - 100	4	9
101 - 1000	2	4
≥ 1000	1	2
Totaal	45	100

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Twee volgende vragen betroffen het karakter van deelname: op welke titel en verplicht dan wel vrijwillig. Bij ruim tweederde van de netwerken participeren de deelnemers als vertegenwoordiger van hun school (Tabel 4.11). Bij één op de drie leer- of verbeternetwerken is deelname verplicht (Tabel 4.12).

*Tabel 4.11 Leer- of verbeternetwerken naar mandatering van de deelnemers (aantal is 45)*

Mandatering	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Als vertegenwoordiger van hun school	31	69
Op persoonlijke titel	14	31
Totaal	45	100

*Tabel 4.12 Leer- of verbeternetwerken naar karakter van deelname (aantal is 45)*

Karakter van deelname	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Verplicht	16	36
Vrijwillig	29	64
Totaal	45	100

De breedte en het bereik van de netwerken variëren eveneens. Bij de helft van de leer- of verbeternetwerken zijn de deelnemers afkomstig van scholen die vallen onder één samenwerkingsverband WSNS (Tabel 4.13). Ongeveer één op de zes netwerken functioneert binnen een en hetzelfde schoolbestuur. In overeenstemming hiermee is het bereik van de meeste netwerken te karakteriseren als regionaal (Tabel 4.14).

*Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

*Tabel 4.13 Leer- of verbeternetwerken naar herkomst van de deelnemers (aantal is 45)*

Herkomst deelnemers	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Afkomstig uit één samenwerkingsverband WSNS	24	53
Afkomstig van één schoolbestuur	7	16
Geen gezamenlijke afkomst naar samenwerkingsverband of bestuur	14	31
Totaal	45	100

*Tabel 4.14 Leer- of verbeternetwerken naar bereik (aantal is 45)*

Het bereik van het netwerk	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Lokaal	13	29
Regionaal	25	56
Nationaal	7	16
Totaal	45	100

*Ad d. Werkwijze*

We hebben de coördinatoren een lijst voorgelegd van mogelijke activiteiten binnen een netwerk. Praktisch alle leer- of verbeternetwerken maken gebruik van gemeenschappelijke uitwisselings- of studiebijeenkomsten (Tabel 4.15). De enige uitzondering is de 'Community groep 1/2' die het internet als platform gebruikt. Interessant is dat ook dit netwerk in het verleden uitwisselingsbijeenkomsten organiseerde, maar daarvan heeft moeten afzien in verband met een geringe belangstelling. Naast gemeenschappelijke bijeenkomsten kennen heel veel netwerken een informatiepunt waar deelnemers met hun vragen terecht kunnen. Voorbeelden hiervan zijn te vinden in het netwerk 'Daltoncoördinatoren Midden Nederland' (bijlage 4b) en de netwerken VTB (bijlage 4g). De andere in de tabel genoemde activiteiten, waaronder schoolbezoeken en via internet aangeboden diensten, zijn beduidend minder algemeen, maar toch zeker nog niet zeldzaam. In de rubriek 'Andere activiteiten' kwamen uiteenlopende aanvullingen naar voren, waaronder conferentiebezoek, het organiseren van een studiedag voor ib-ers en het uitwisselen van materialen en suggesties.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Tabel 4.15 Activiteiten van de leer- of verbeternetwerken (aantal is 45)*

Uitgevoerde activiteiten	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Gemeenschappelijke uitwisselings- of studiebijeenkomsten	44	98
Een informatiepunt waar deelnemers met hun vragen of problemen terecht kunnen	38	84
Een website waar deelnemers actuele informatie over het netwerk kunnen vinden	17	38
Een nieuwsbrief (papier of elektronisch)	14	31
Schoolbezoeken als vast onderdeel van het programma	13	29
Een internetforum waar deelnemers rechtstreeks met elkaar kunnen uitwisselen	10	22
Een materialenbank (lessuggesties, lesmaterialen) waaruit deelnemers kunnen putten	9	20
Andere activiteiten	6	13

Welke vormen van kennisoverdracht en -uitwisseling vinden plaats bij de hiervoor geschetste activiteiten van de leer- of verbeternetwerken? We legden de coördinatoren een aantal mogelijkheden voor (Tabel 4.16). Het uitwisselen over elkaars praktijkervaringen scoort heel hoog. Alle netwerken blijken gebruik te maken van deze manier van kennis delen waarbij de eigen inbreng van de deelnemers vooropstaat. Ook de drie daarna genoemde mogelijkheden komen gemiddeld genomen vrij vaak voor. Het betreft materiaaluitwisseling en kennisoverdracht door experts, van binnen of buiten het netwerk. Kennisoverdracht door de coördinator en het gezamenlijk oppakken van nieuwe dingen (materialen, procedures) is duidelijk het minst vaak aan de orde.

*Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

*Tabel 4.16 De mate waarin kennisoverdracht of uitwisseling plaatsvindt in het netwerk (gemiddelde en standaarddeviatie; 0 = nee, 1 = enigszins, 2 = ja; aantal is 45)*

Vormen van kennisoverdracht of kennisuitwisseling	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Uitwisselen over elkaars praktijkervaringen	1.9	0.4
Experts uit het eigen netwerk dragen kennis over	1.6	0.7
Uitwisselen en gebruiken van elkaars materialen	1.5	0.7
Experts van buiten het netwerk dragen kennis over	1.5	0.8
De coördinator draagt kennis over	1.3	0.9
Samen nieuwe dingen (aanpakken, materialen) ontwikkelen en uitproberen	1.2	0.8

Hoe actief kunnen deelnemers aan leer- of verbeternetwerken zijn? Met andere woorden, ten aanzien van welke punten hebben deelnemers inspraak of een eigen taak? In tabel 4.17 noemen we zeven elementen. Twee daarvan blijken duidelijk op het terrein van de deelnemers te liggen: het inbrengen van eigen praktijkervaringen en het kiezen van de aan de orde te stellen onderwerpen. De vijf andere taken scoren gemiddeld beduidend lager, omstreeks scorecategorie 1. Dit impliceert dat het taken zijn waarvoor coördinatoren en deelnemers gezamenlijk verantwoordelijk zijn.

*Tabel 4.17 De mate waarin deelnemers een actieve rol spelen ten aanzien van enkele elementen (gemiddelde en standaarddeviatie; 0 = nee, 1 = enigszins, 2 = ja; aantal is 45)*

Elementen waarop de deelnemers actief kunnen zijn	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Het inbrengen van eigen praktijkervaringen	2.0	0.3
Het kiezen van de te bespreken onderwerpen	1.7	0.6
Het bedenken en organiseren van activiteiten	1.1	0.9
Het afleggen van verantwoording of het bijdragen aan evaluatie	1.0	1.0
Het opstellen van het werkplan	1.0	1.0
Verslaglegging	0.8	0.9
Het leggen van contacten met deskundigen	0.8	0.9

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Toch impliceert de centrale rol van de coördinator niet dat de verwachtingen omtrent de rol of de inbreng van de deelnemers bescheiden zijn. Tweederde van de coördinatoren verwacht van deelnemers dat ze een actieve rol vervullen op de eigen school bij het schoolbreed invoeren van een verandering of vernieuwing (Tabel 4.18). Daarnaast verwacht een ongeveer even groot aantal dat deelnemers actief nieuwe materialen en procedures inbrengen en dat zij materialen en vernieuwingen in hun eigen praktijk gaan uitproberen. De verwachting dat de deelnemers ten behoeve van het netwerk ook zelf materiaal ontwikkelen, leeft minder sterk. Eén op de drie coördinatoren zegt dit soort inbreng wel van de deelnemers te vragen. Met enige regelmaat worden nog andere verwachtingen of verplichtingen genoemd, waaronder aanwezigheid bij netwerkbijeenkomsten, het inhoudelijk voorbereiden van bijeenkomsten en het uitproberen van materialen en daarover verslag uitbrengen.

*Tabel 4.18 Verwachtingen ten aanzien van de deelnemers aan leer- of verbeternetwerken (aantal 45)*

Van deelnemers verwachte bijdrage	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Het voortouw nemen bij het invoeren van een verandering of vernieuwing voor de hele school	29	64
Eigen materialen/procedures inbrengen	28	62
Nieuwe materialen of vernieuwingen in hun eigen praktijk uitproberen	25	56
Nieuwe materialen of procedures ontwikkelen	15	33
Andere verplichtingen	13	29

Een relevant aspect van de werkwijze en activiteiten vonden wij het tijdsbeslag voor de deelnemers: is er veel tijd mee gemoeid? Dat blijkt in het grootste deel van de gevallen niet zo te zijn. Meten we het tijdsbeslag af aan de frequentie van de bijeenkomsten, dan gaat het in drie op de vier netwerken om niet meer dan een handvol bijeenkomsten per jaar (Tabel 4.19). Het aantal uren op jaarbasis dat een netwerk van deelnemers vraagt, bedraagt in de helft van de gevallen maximaal 20 uur (Tabel 4.20). Het gemiddelde tijdsbeslag dat coördinatoren opgeven,



*Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

ligt daar niet ver van af. Het bedraagt 24 uur, overeenkomend met drie werkdagen op jaarbasis.

*Tabel 4.19 Leer- of verbeternetwerken naar frequentie van de bijeenkomsten (aantal is 45)*

Frequentie van de bijeenkomsten per jaar	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Eén of twee keer per jaar	5	11
Drie tot vijf keer per jaar	28	63
Zes tot tien keer per jaar	9	20
Meer dan tien keer per jaar	2	4
Niet van toepassing, kent geen bijeenkomsten	1	2
<b>Totaal</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

*Tabel 4.20 Aantal aan het netwerk bestede uren per deelnemer per jaar (aantal is 45)*

Aantal aan het netwerk bestede uren per deelnemer per jaar	Aantal	
	Absoluut	Percentage
≤ 10 uur	10	22
11 - 20 uur	13	29
21 - 30 uur	8	17
31 - 40 uur	5	11
41 - 50 uur	3	7
51 - 100 uur	2	4
> 100 uur	3	7
Onbekend	1	2
<b>Totaal</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

*Ad e. Facilitering*

Om te kunnen functioneren hebben netwerken vanzelfsprekend middelen nodig, bijvoorbeeld om de coördinator voor een deel vrij te stellen, activiteiten te kunnen financieren, deelnemers in staat te stellen deel te nemen of te zorgen voor disseminatie in de school. We vroegen de coördinatoren in hoeverre zij financiering ontvangen en of er sprake is van facilitering vanuit de scholen waaraan de deelnemers verbonden zijn. En als dat het geval is om welke bedragen, respectievelijk om hoeveel formatie het dan gaat. Bijna twee op de drie netwerken wordt financieel ondersteund (Tabel 4.21). Vijftien coördinatoren konden ook nog bedragen

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

noemen. Vijf netwerken ontvangen minder dan €5.000, vier krijgen een bedrag tussen de €5.000 en €10.000 en zes netwerken krijgen meer dan €10.000 ter ondersteuning van hun activiteiten. In verreweg de meeste gevallen wordt financiering verstrekt vanuit het samenwerkingsverband WSNS. Verder worden genoemd het PO Platform Kwaliteit en Innovatie (vijf maal) en het schoolbestuur (twee maal). De hoogste bedragen ontvangen netwerken in het kader van regelingen van het PO Platform. Het gaat om vijf netwerken die bedragen tussen €12.000 en €32.500 ontvangen hebben. Overigens betreft het hier een eenmalige subsidieregeling van het PO Platform. Van ondersteuning in de vorm van formatie is sprake bij ruim de helft van de netwerken. Ook hier geldt dat de coördinatoren niet in alle gevallen kunnen aangeven om hoeveel formatie het gaat. Bij de netwerken die wel informatie konden verschaffen, blijkt de omvang van de toegekende formatie sterk te variëren, van 0.1 tot 0.8 fte. Drie netwerken krijgen 0.1 fte toegekend, vier kunnen beschikken over ongeveer 0.2 fte, drie over 0.5 fte en twee over 0.8 fte. De formatie wordt in negen gevallen beschikbaar gesteld vanuit het samenwerkingsverband WSNS, in zes gevallen door een expertise-instelling en in twee gevallen door het schoolbestuur. Overigens blijkt financiële facilitering vaak samen te gaan met het toekennen van formatie. Twintig netwerken genieten beide vormen van facilitering.

*Tabel 4.21 Facilitering van het netwerk financieel en in formatie (het aantal is 4*

Facilitering	Aantal	
	Absoluut	Percentage <sup>a</sup>
<i>Geldbudget, namelijk</i>	28	62
≤ €5.000	5	11
> €5.000 en ≤ €10.000	4	9
> €10.000	6	13
Geen bedrag genoemd	13	29
<i>Formatie, namelijk</i>	25	56
0.1 fte	3	7
0.2 fte	4	9
0.5 fte	3	7
0.8 fte	2	4
Geen formatie gespecificeerd	13	29

<sup>a</sup> Als percentage van het totaal aantal van 45 netwerken.

### *Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

We hebben nagegaan of deelname aan het netwerk wordt gefaciliteerd vanuit de organisatie van de deelnemers en zo ja, in welke vorm. Op ongeveer driekwart van de scholen vormt deelname aan het netwerk een onderdeel van het takenpakket van de deelnemer (Tabel 4.22). Op een op de drie scholen worden deelnemers vervangen wanneer ze naar netwerkbijeenkomsten gaan. Daarnaast is soms sprake van een vergoeding van reiskosten of materiaalkosten. Beide typen komen voor in ongeveer één op de drie netwerken.

*Tabel 4.22 Facilitering van het netwerk financieel en in formatie (aantal is 45)*

Facilitering vanuit de organisaties van de deelnemers	Aantal	
	Absoluut	Percentage
Deelname maakt deel uit van het takenpakket van de deelnemer	36	80
Deelnemer wordt vervangen	17	38
De reiskosten worden vergoed	17	38
De materiaalkosten worden vergoed	15	33
Een andere vorm van facilitering	4	9

Een nog andere vorm van facilitering is dat deelnemers (of hun scholen) via een contributie bijdragen aan het instandhouden van het netwerk. Zeven netwerken kennen deze vorm. In de meeste gevallen gaat het om heel bescheiden bedragen tussen de €100 en €200 per deelnemer. In een geval gaat het om een wat hoger bedrag, namelijk €3.850.

#### *Ad f. Evaluatie*

Evaluatie was een belangrijk aandachtspunt in de vragenlijst. Wordt er verantwoording afgelegd aan derden, worden werkwijze en effecten van het netwerken geëvalueerd, ten behoeve van wie en in welke vorm? Voor alle duidelijkheid, we spreken alleen van evaluatie wanneer de resultaten daarvan schriftelijk worden vastgelegd, bijvoorbeeld in de vorm van een rapport(je), een jaarverslag of desnoods alleen notulen.

In tweederde van de netwerken is sprake van zo'n schriftelijke evaluatie (Tabel 4.23). Bij negentien netwerken wordt geëvalueerd ten behoeve van externe verantwoording. We geven een paar voorbeelden:

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

- 'De eindevaluatie van de kwaliteitskringen voor ib-ers gaat naar het bestuur';
- 'Er is een integraal verslag van het samenwerkingsverband WSNS, waarvan de evaluatie van het directeurenoverleg een onderdeel vormt';
- 'Per bijeenkomst vullen de deelnemers een evaluatieformulier in; het verslag hiervan wordt doorgespeeld naar het bestuur van het samenwerkingsverband'.

Bij negen netwerken is sprake van een intern gerichte evaluatie. Ook hier geven we een enkel voorbeeld:

- 'Alleen voor de groep zelf, we hoeven geen externe verantwoording af te leggen';
- 'In de subkringen leggen we wel per jaar vast wat er bereikt is';
- 'Alleen voor intern gebruik'.

Bij twee netwerken is sprake van een combinatie van interne en externe verantwoording. Bij de evaluatie maakt men in een aantal gevallen gebruik van (schriftelijke) bevraging van de deelnemers.

*Tabel 4.23 Evaluatie van het netwerk (aantal is 45)*

Wel of geen evaluatie	Aantal	
	Absoluut	Percentage <sup>a</sup>
<i>Evaluatie heeft plaatsgevonden, namelijk</i>	<i>30</i>	<i>67</i>
t.b.v. externe verantwoording	19	42
t.b.v. interne verantwoording	7	16
zowel intern als extern	2	4
overig	4	9
<i>Evaluatie heeft niet plaatsgevonden, maar is wel voorzien</i>	<i>16</i>	<i>36</i>

<sup>a</sup> Als percentage van het totaal aantal van 45 netwerken.

Een aantal netwerken waar nog niet is geëvalueerd, heeft wel plannen in die richting. Dit geldt bijvoorbeeld voor de netwerken die subsidie hebben ontvangen van het PO Platform Kwaliteit en Innovatie: zij moeten hun activiteiten extern verantwoorden. Een aantal netwerken wil jaarlijks evalueren en de bevindingen onderbrengen in jaarverslagen van het samenwerkingsverband.

### *Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

Acht netwerken hebben niet geëvalueerd en hebben ook geen plannen om dat in de nabije toekomst te gaan doen.

Hoe tevreden zijn de coördinatoren met het eigen netwerk? We vroegen hen om een oordeel over zes aspecten, drie op het terrein van processen en drie op het terrein van opbrengsten. De gemiddelde cijfers liggen tussen de 7.0 en de 7.6 (Tabel 4.24). Zowel over processen als over opbrengsten bestaat een aanzienlijke mate van tevredenheid, het meest over de inzet van de deelnemers en over het effect van het netwerk op de expertise van de deelnemers. Voor zover er sprake is van ontevredenheid, betreft dit eigenlijk vooral de beschikbare faciliteiten, maar deze ontevredenheid bestaat slechts bij een op de vijf coördinatoren. De drie vragen op het terrein van de opbrengst van het netwerk (deskundigheidsbevordering, schoolverbetering, leerlingontwikkeling) zijn in vrijwel dezelfde bewoordingen eveneens voorgelegd aan netwerkdeelnemers. Bij de bespreking van het deelnemersperspectief (Tabel 4.27) gaan we in op de vraag of coördinatoren en deelnemers de opbrengst van het netwerk met dezelfde cijfers waarderen.

*Tabel 4.24 Het oordeel van de coördinatoren over de effectiviteit van hun netwerk (gemiddelde, standaarddeviatie en aantal onvoldoendes; scores in schoolcijfers van 1 tot en met 10; aantal is 45)*

Oordeel	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Aantal onvoldoendes
<i>Proces</i>			
Inzet en bijdragen deelnemers	7.6	0.7	0
Balans tussen halen en brengen	7.1	0.9	2
Faciliteiten	7.0	1.7	9
<i>Opbrengst</i>			
Deskundigheidsbevordering deelnemers	7.6	0.7	0
Schoolverbetering	7.2	1.0	2
Leerlingontwikkeling	7.2	1.3	4

#### *Ad g. Sterke en zwakke punten*

Om een goed beeld te krijgen van het functioneren van de netwerken hebben we de coördinatoren gevraagd wat zij sterke en zwakke punten van hun netwerk vonden. De antwoorden zijn gecategoriseerd en geteld. Daarbij is een onderscheid gemaakt naar sterke punten die te maken hebben met de deelnemers, de werkwij-

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

ze en of de behaalde resultaten. We hebben de genoemde sterke punten samengevat in tabel 4.25. In de tabel staat aangegeven hoe vaak een antwoord in de onderscheiden categorieën is gegeven. Per categorie vermelden we tussen haakjes de meest typerende antwoorden.

Dertig van de 60 genoemde sterke punten betreffen de werkwijze. Twee punten springen eruit: de uitwisseling en het samenwerken. Coördinatoren denken daarbij aan de praktijk van halen en brengen, de bereidheid om kennis en ervaringen te delen en de kansen om de samenwerking te versterken. Ook de opbrengsten beschouwen veel coördinatoren als een sterk punt van hun netwerk. Dit aspect wordt door negentien van hen genoemd. Het gaat hierbij niet alleen om directe effecten bij de deelnemers zoals deskundigheidsbevordering of een toenemend enthousiasme. Sommige coördinatoren noemen als sterk punt ook effecten die in de school worden gerealiseerd, zoals het realiseren van vernieuwingen. Ook over de deelnemers worden positieve opmerkingen gemaakt, maar verhoudingsgewijs wat minder dan over de werkwijze en de opbrengsten.

*Tabel 4.25 Sterke punten van het netwerk volgens de coördinatoren (aantal = 45)*

Sterke punten	Aantal antwoorden
<i>Over de deelnemers</i>	<i>11</i>
De betrokkenheid (bijv. enthousiasme en verbondenheid op vrijwillige basis; motivatie en inzet deelnemers)	5
Inzet en enthousiasme (bij leraren en scholen)	4
De nieuwsgierigheid (bijv. het open staan voor nieuwe ideeën)	1
De grote deskundigheid van de deelnemers	1
<i>Over de werkwijze</i>	<i>30</i>
De uitwisseling (bijv. de praktijk van het halen en brengen; de dialoog met vakgenoten; inbreng van eigen expertise; inbreng van expertise van buiten; bereidheid om te delen; het ontbreken van competitie)	14
Het samenwerken (bijv. het interzuilare karakter van het netwerk; het ontstaan van werkcontacten tussen po en vo; de mogelijkheden voor collegiale contacten)	11
Het accent op de praktijk (bijv. de focus op resultaten bij leerlingen; de aandacht voor leermaterialen en de manier waarop je daarmee zou kunnen werken)	4
Overig	1

*Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

*Vervolg tabel 4.25*

Sterke punten	Aantal ant- woorden
<i>Over de opbrengsten</i>	19
De deskundigheidbevordering bij de deelnemers (bijv. deelnemers gebruiken overgedragen kennis in hun praktijk en waarderen dat; onderwerpen worden systematisch en van verschillende kanten behandeld)	5
Toename enthousiasme deelnemers (bijv. deelnemers krijgen meer zelfvertrouwen en worden enthousiaster; ze blijven nieuwsgierig naar nieuwe ontwikkelingen in het vak; deelname geeft energie en een nieuw elan)	5
De effecten op de schoolpraktijk (bijv. het netwerk speelt een rol bij het realiseren van onderwijsvernieuwing; het netwerk verschaft draagvlak voor vernieuwing; de taalvaardigheid bij leerlingen neemt toe)	4
De productiviteit (bijv. er komen waardevolle producten; er zijn heldere procedures voor zorgleerlingen gekomen)	2
Opbrengsten niet nader gespecificeerd	3
Totaal aantal genoemde sterke punten	60

Het totaal aantal knelpunten is wat minder dan het aantal sterke punten, 42 versus 60 (Tabel 4.26). Ongeveer de helft van de genoemde knelpunten heeft betrekking op de werkwijze. Genoemd worden onder andere de vrijblijvendheid van de deelname en het feit dat er niet genoeg faciliteiten zijn. Wat betreft de deelnemers zien coördinatoren als knelpunt dat ze weinig tijd beschikbaar hebben voor het werk in het netwerk. Dit maakt dat er zaken blijven liggen, dat de deskundigheidsontwikkeling stagneert en dat de deelnemers niet optimaal profiteren van elkaars expertise. Ook vinden sommige coördinatoren het lastig omgaan met verschillen in expertise tussen de deelnemers. Dit probleem speelt ook wanneer er sprake is van deelnemerswisselingen. Tien knelpunten hebben wij gerubriceerd onder 'opbrengsten'. In de meeste gevallen geven coördinatoren daar als knelpunt aan dat er op de werkvloer te weinig effecten te zien zijn. Soms hebben de deelnemers moeite hebben met de vertaalslag naar de eigen lespraktijk. Soms verloopt de doorscholing niet goed, bijvoorbeeld omdat de deelnemers er minder goed in slagen de collega's op de eigen school te bereiken.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Tabel 4.26 Zwakke punten van het netwerk volgens de coördinatoren (aantal is 45)*

Zwakke punten	Aantal antwoorden
<i>De deelnemers</i>	<i>14</i>
Onvoldoende tijd beschikbaar (bijv. ib-ers hebben te weinig tijd; deelnemers hebben te weinig faciliteiten; er zijn veel zaken waar het netwerk niet aan toe komt; er is tijdgebrek; deskundigheid wordt pas gaandeweg ontwikkeld; ib-ers gebruiken elkaars expertise niet goed)	6
Deelnemersgroep te heterogeen (bijv. de continuïteit is een probleem; nieuwe deelnemers van een school hebben moeite ingewerkt te worden als hun voorganger vertrekt; de verschillen tussen ervaren en niet ervaren deelnemers zijn groot)	6
Thema leeft onvoldoende op de scholen (leerlingenzorg blijft voor veel directeuren een zaak van minder belang)	1
Deelnemers zijn zich onvoldoende bewust van eigen deskundigheid	1
<i>De werkwijze</i>	<i>18</i>
Er is veel absentie/vrijblijvendheid van deelname (bijv. het netwerk is zelforganiserend en dat vraagt te veel van de deelnemers; te vrijblijvende karakter van deelname; te veel absentie)	5
Onvoldoende faciliteiten beschikbaar (bijv. tekort aan tijd en geld; de geringe facilitering in tijd en geld; het is de nascholingsvorm van de toekomst maar dan wel systematisch ingezet en ondersteund)	4
Meer halen dan brengen (bijv. inbreng van deelnemers blijft achter omdat zij zich onvoldoende bewust zijn van eigen deskundigheid; succes is afhankelijk van individuele deelnemers)	3
Looptijd (bijv. na vier jaar wordt de groep te informeel; men overweegt een wijziging van de samenstelling; continuïteit handhaven bij deelnemerswisselingen; na enige tijd moet de overstap naar meer verdieping worden gemaakt)	3
Omvang/afstand te groot (bijv. netwerk is landelijk, dat kost veel reistijd; wellicht wordt het project te groot)	2
Meer behoefte aan communicatiemogelijkheden buiten de bijeenkomsten om	1
<i>De opbrengsten</i>	<i>10</i>
Disseminatie op de werkvloer verloopt moeizaam (bijv. de beoogde vernieuwing op de werkvloer komt nog niet van de grond; doorscholing van netwerkdeelnemers in hun school verloopt moeizaam; niet alle adviezen die de deelnemers meekrijgen worden ook in de praktijk uitgevoerd; deelnemers beschikken over onvoldoende coachingsvaardigheden om leerkrachten mee te krijgen; de vertaalslag van deskundigheidsbevordering naar de dagelijkse praktijk van de deelnemers is lastig)	10
Totaal aantal genoemde zwakke punten	42



*Survey onder schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken*

*Ad h. Deelnemersperspectief*

Via de netwerkcoördinatoren verkregen wij van 70 deelnemers (in beginsel twee per netwerk) een oordeel over de opbrengst van het netwerk. We onderscheidden daarbij drie typen effecten, op de deelnemer zelf, op de school en op leerlingen. Voor alle drie de effecten waarden de deelnemers de opbrengst met een zeven tot acht (Tabel 4.27). Het hoogst is de waardering voor de effectiviteit van de eigen expertise. Weinig deelnemers waarden de effectiviteit met een onvoldoende. De overheersende indruk is derhalve dat netwerkdeelnemers behoorlijk positief zijn over wat het netwerk oplevert.

*Tabel 4.27 Het oordeel van netwerkdeelnemers over de effectiviteit van hun netwerk (gemiddelde, standaarddeviatie en aantal onvoldoendes; scores in schoolcijfers van 1 tot en met 10; aantal is 70)*

Oordeel	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Aantal onvoldoendes
Uw eigen expertise	7.8	1.0	1
Verbetering van uw school	7.1	1.3	9
Een betere ontwikkeling van uw leerlingen	7.2	1.2	5

Oordelen over de opbrengst van het netwerk verkregen we niet alleen van deelnemers, maar ook van coördinatoren (zie Tabel 4.24). Het is daardoor mogelijk een vergelijking te maken tussen de twee perspectieven. Die vergelijking leert dat coördinatoren en deelnemers het in grote lijnen met elkaar eens zijn. De gemiddelde cijfers liggen steeds tussen de 7 en 8. Bovendien schatten zowel de coördinatoren als de deelnemers de opbrengst het hoogst voor de deskundigheidsbevordering van de deelnemers (7.6 in de ogen van de coördinatoren, 7.8 in de ogen van de deelnemers). Ook als we de samenhang aflezen aan de correlatiecoëfficiënten, zijn coördinatoren en deelnemers het wel ongeveer met elkaar eens. De coëfficiënten bedragen .54 (voor deskundigheidsbevordering), respectievelijk .48 (voor schoolontwikkeling) en .74 (voor leerlingontwikkeling). Gegeven het aantal gezamenlijk beoordeelde netwerken (tussen 20 en 31) zijn de coëfficiënten statistisch significant ( $p < .05$ ).



## 5 Conclusies

### 5.1 Conclusies

Wij structureren de conclusies aan de hand van de drie onderzoeksvragen aan het eind van hoofdstuk 1.

*Onderzoeksvraag a. Wat valt in het onderwijs te verstaan onder 'leren in netwerken' en welke dimensies of facetten kunnen aan dit begrip worden onderscheiden?*

Voor het verschijnsel 'leren in netwerken' zijn uiteenlopende termen in omloop, zowel in het Nederlands als in het Engels. Voorbeelden in het Nederlands zijn: collectief leren, intervisiegroep, kennisgemeenschap, kenniskring, samenwerkingsverband en teamleren. Voorbeelden in het Engels zijn: 'collegial network', 'community of learning', 'community of practice', 'discourse community' en 'school-based professional community'. Uit de literatuur wordt duidelijk dat leren in netwerken geen recent verschijnsel is, pas mogelijk geworden dankzij moderne communicatiemiddelen als internet. Integendeel, leraren die samenwerken om hun deskundigheid te vergroten of scholen die de handen ineenslaan om hun onderwijs te verbeteren bestaan al vele jaren. Om de spraakverwarring te verminderen stellen wij een nieuwe term voor die bestaande termen overkoepelt. De term luidt: *een leer- of verbeterennetwerk in het onderwijs is een groep personen of organisaties – werkzaam in het onderwijsdomein – die gezamenlijk een of meer doelen nastreven met het oog op leren (van individuen) of op het verbeteren (van organisaties)*. Leer- of verbeterennetwerken zijn er in een grote variëteit. De belangrijkste onderscheidingscriteria zijn: type deelnemers, deelnamecondities, levensduur, netwerkdoelen, werkwijze, organisatie en opbrengsten. Er is nergens een typologie in gebruik om de belangrijkste typen van elkaar te onderscheiden. Onderscheidingen vinden voornamelijk op ad-hocbasis plaats. Voorbeelden zijn: scholen- versus lerarennetwerken, schooloverstijgende versus schoolgebonden netwerken, open of gesloten netwerken (het betreft de toegankelijkheid voor derden) en virtuele netwerken versus netwerken waarbij deelnemers face-to-face contacten hebben.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Onderzoeksvraag b. Wat zijn de effecten van 'leren in netwerken' op de professionalisering van leraren en op schoolontwikkeling?*

Rond de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken bestaat onder onderzoekers een groot optimisme. Zulke netwerken zouden in belangrijke mate bijdragen aan onderwijsverbetering. Een kritische analyse van de beschikbare literatuur ondersteunt deze verwachting geenszins. Wij hebben vier typen van onderzoek onderscheiden: onderzoek naar processen, onderzoek op basis van meningen van experts, onderzoek op basis van oordelen van de netwerkdeelnemers zelf en onderzoek waarbij het leren van leraren of leerlingen in de beschouwing wordt betrokken. De bewijskracht van de eerste drie typen onderzoek is zwak. Het vierde type onderzoek kent minder beperkingen, maar de uitkomsten zijn niet eenduidig. Er worden zowel positieve als negatieve effecten gevonden van leer- of verbeternetwerken op onderwijsverbetering. Al met al kunnen we geen andere conclusie trekken dan dat wetenschappelijke evidentie over de waarde van leer- of verbeternetwerken voor onderwijsverbetering nog vrijwel geheel ontbreekt.

*Onderzoeksvraag c. Hoe functioneren netwerken van leraren en scholen in het primair onderwijs?*

Een belangrijke opmerking vooraf is dat dit deel van het onderzoek alleen betrekking heeft gehad op schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken. Deze specificatie hangt samen met de bijzondere belangstelling van de aanvrager van het onderzoek voor dit type netwerken. Samenwerking tussen scholen, en tussen leraren van verschillende scholen, wordt beschouwd als een waardevolle mogelijkheid om de kwaliteit van onderwijs te bevorderen.

Wij hebben een bestand proberen op te bouwen van alle schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs. Onze gegevens verkregen we langs verschillende wegen, waaronder via velddeskundigen en coördinatoren van samenwerkingsverbanden WSNS. Het uiteindelijke bestandsoverzicht telt omstreeks 225 leer- of verbeternetwerken. Deze lijst is beslist geen compleet overzicht van alle leer- of verbeternetwerken in het Nederlandse basisonderwijs, hoewel we daar oorspronkelijk wel naar hebben gestreefd. Naar wij aannemen, bestaan er waarschijnlijk nog enkele honderden meer, die wij evenwel niet konden traceren. Een probleem is geweest dat slechts ongeveer 25 procent van de benaderde samenwerkingsverbanden heeft gerepondeerd. Andere problemen zijn dat het trekken van grenzen moeilijk is (niet alle netwerken hebben duidelijke

doelen) en dat leer- of verbeternetwerken een beperkte looptijd hebben. Op basis van extrapolatie schatten wij het totaal aantal schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs op ongeveer 500, maar dit getal is met aanzienlijke onzekerheid omgeven.

Van coördinatoren (n = 45) en deelnemers (n = 70) van 45 netwerken hebben wij gegevens verkregen omtrent het functioneren, deels via interviews (bij acht netwerken), deels via een telefonisch afgenomen vragenlijst (bij 37 netwerken). Het grootste deel van de gegevens verkregen we van netwerkcoördinatoren. Deelnemers gaven ons alleen hun visie op de effectiviteit van hun netwerk. Hoewel de steekproef een gelegenheidskarakter heeft – en de uitkomsten derhalve beperkt generaliseerbaar zijn – biedt deze toch een brede kijk op het verschijnsel van leer- of verbeternetwerken.

Naar aantal en type deelnemers kennen de onderzochte netwerken een gevarieerde samenstelling. Het mediane aantal deelnemers bedraagt per netwerk bedraagt omstreeks 20 (met 2 en 25.000 als uitersten). In twee op de drie gevallen is het een scholennetwerk, waarbij de deelnemers als vertegenwoordiger van hun school opereren. In de andere gevallen participeren de deelnemers op persoonlijke titel. Drie op de vier netwerken zijn vooral bedoeld voor leraren met een speciale taak, zoals ib-ers, remedial teachers en ict-specialisten. Deelname is in de meeste gevallen vrijwillig en het samenwerkingsverband WSNS vormt veelal het organisatorische kader.

Gevraagd naar de nagestreefde doelen scoort 'verbetering van de eigen lespraktijk' verreweg het hoogst. Dit valt overigens te verwachten gezien onze focus op leer- of verbeternetwerken. Andere regelmatig genoemde doelen zijn 'doorscholing van collega's' en 'het bieden van ondersteuning in het dagelijkse werk'. Bij dit laatste doel gaat het slechts in mindere mate om leren of verbeteren.

Welke werkwijze hanteren de netwerken? Praktisch alle netwerken organiseren uitwisselings- of studiebijeenkomsten, veelal met een frequentie van drie tot vijf keer per jaar. De tijd die deelnemers gemiddeld aan zulke bijeenkomsten besteden, schatten coördinatoren op 24 uur, zeg drie werkdagen per jaar. Een andere veel genoemde activiteit is het in stand houden van een informatiepunt waar deelnemers met hun vragen of problemen terecht kunnen. De belangrijkste vorm van kennisoverdracht is 'uitwisselen van praktijkervaringen'. Andere, eveneens vaak genoemde vormen zijn 'kennisoverdracht door experts' en het 'uitwisselen en gebruiken van elkaars materialen'. In de meeste netwerken is sprake van een dui-

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

delijke rolverdeling. Deelnemers brengen eigen ervaringen in en hebben inspraak in de keuze van de te bespreken onderwerpen. De coördinator verricht de andere taken, onder andere op het vlak van de organisatie en de verslaglegging.

Meer dan de helft van de netwerken beschikt over faciliteiten in de vorm van formatie of geld. Maar vaak kunnen coördinatoren niet aangeven hoe groot de faciliteiten zijn. In de gevallen waarin ze dat wèl kunnen, gaat het om een bescheiden bedrag (meestal minder dan €10.000) en weinig formatie (0.1 à 0.2 fte). In een aantal gevallen draagt het samenwerkingsverband WSNS bij in de kosten. Scholen zijn in zoverre geëngageerd, dat de deelname in vier op de vijf gevallen is vastgelegd in het takenpakket van de betreffende deelnemer. In een minderheid van de gevallen worden deelnemers voor hun lesgevende taken vervangen door een collega. Bijeenkomsten moeten derhalve vooral buiten de schooluren plaatsvinden.

Het merendeel van de netwerken evalueert de activiteiten, veelal ten behoeve van een externe verantwoording. Een veel genoemde vorm is die waarbij deelnemers gevraagd wordt naar hun tevredenheid. Coördinatoren zijn in het algemeen tevreden over het functioneren van hun netwerk en over de opbrengsten voor de deelnemers. Het gemiddelde rapportcijfer ligt in beide gevallen boven de zeven. Ook deelnemers aan een netwerk zijn positief over de opbrengst. Het effect op de eigen expertise waarderen ze gemiddeld met 7.8, het effect op de school of op leerlingen waarderen ze met 7.1, respectievelijk 7.2. Uit de correlaties tussen de oordelen van coördinatoren en deelnemers blijkt dat ze het over de leeropbrengst in grote lijnen eens zijn over de effectiviteit van het eigen netwerk.

Coördinatoren zien vooral de werkwijze als een sterk punt. Ze hechten grote waarde aan de uitwisseling tussen de deelnemers en aan de samenwerking. Er ontstaan werkcontacten tussen leraren en scholen werken 'interzuilair' samen. Ook de opbrengsten (een grotere deskundigheid, enthousiasme) worden heel regelmatig genoemd. Opvallend is dat de werkwijze eveneens vaak wordt gezien als een zwak punt. Genoemd worden onder andere het vrijblijvende karakter van deelname en geringe faciliteiten. Ook ten aanzien van de opbrengst signaleren coördinatoren knelpunten, zoals een moeizame disseminatie op de werkvloer. De genoemde sterke en zwakke punten laten een genuanceerder beeld zien van het nut van leer- of verbeternetwerken dan de meer algemene vragen naar de tevredenheid.

## **5.2 Discussie en aanbevelingen**

Leer- of verbeternetwerken zijn in het Nederlandse basisonderwijs een weinig algemeen verschijnsel, althans als we ons beperken tot de schooloverstijgende netwerken die het onderwerp van hoofdstuk vier vormen. Uitgaande van 500 netwerken met een gemiddeld ledental van twintig participeren er ongeveer 10.000 leraren of directeuren in een schooloverstijgend netwerk. Dat lijkt misschien veel, maar wanneer we dit getal bezien in de verhouding tot het totaal aantal leraren en directeuren dat in het primair onderwijs werkzaam is, dan luidt de conclusie dat slechts ongeveer één op de dertien deelneemt aan een schooloverstijgend leer- of verbeternetwerk. Bij deze conclusie horen twee kanttekeningen. De eerste is dat we bij deze berekening de communities van Kennisnet Ict op school buiten beschouwing hebben gelaten, terwijl deze wèl een groot bereik hebben. Zo hebben we geschat dat de 'Community groep 1/2' een ruime helft van de leraren in groep 1/2 bereikt. We willen de communities echter liever buiten beschouwing laten, omdat ze eerder lijken te mikken op ondersteuning van leraren (o.a. door het bevorderen van collegiale contacten) dan op vergroting van expertise of op schoolverbetering. Het zijn geen leer- of verbeternetwerken 'pur-sang'. De tweede kanttekening is dat veel leer- of verbeternetwerken zich richten op specialisten (zoals interne begeleiders, remedial teachers en ict-coördinatoren) en directeuren. De gewone groepsleraren vormen in mindere mate de doelgroep.

De constatering dat verhoudingsgewijs weinig groepsleraren deelnemen aan een leer- of verbeternetwerk is belangwekkend in het licht van recente beleidsadviezen en -voornemens. Een centraal element in het beleid is het streven naar deskundige en zelfbewuste leraren. Het ontwikkelen van professionaliseringstrajecten is een van de middelen die men daarvoor in wil zetten. De 'Nationale Denktank' brengt in dit verband twee adviezen naar voren: a. het ontwikkelen van doorgroeitrajecten gericht op vakinhoudelijke, dan wel op pedagogische specialisatie, en b. het instellen van een landelijk register dat alleen toegankelijk is voor leraren die zich permanent bijscholen (Nationale Denktank, 2007). Het idee van een basisregistratie is ook opgenomen in het advies van de Commissie Leraren onder aanvoering van Rinnooy Kan. In het advies 'Leerkracht!' wordt het ontwikkelen van een basisregister als een belangrijke taak gezien van een nieuw op te richten 'Beroepsgroep Leraren' (Commissie Leraren,

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

2007). De commissie adviseert voorts om een scholingsfonds op te richten dat beurzen verstrekt waarmee leraren zich kunnen scholen. Ook de beroepsgroep zelf beveelt aan, dat leraren verantwoordelijkheid moeten nemen voor hun eigen professionele ontwikkeling. Deze aanbeveling is het resultaat van een vragenlijst-onderzoek, waaraan ruim 12.000 leraren hebben deelgenomen (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel, 2006). Momenteel is de professionalisering van de leraar een centraal element van de beleidsagenda van het Ministerie van OCW, zo blijkt uit het 'Actieplan LeerKracht van Nederland', de beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren (Ministerie van OCW, 2007a). En eerder al, in het in 2004 uitgebrachte beleidsplan 'Een goed werkende arbeidsmarkt', is het belang van een verdere professionalisering van leraren en scholen onderkend (Ministerie van OCW, 2004).

Meer ruimte voor professionalisering is óók op het basisonderwijs van toepassing. Zo is in de 'Kwaliteitsagenda PO' een van de vijf beleidssporen geheel gewijd aan de noodzaak van continue nascholing (Ministerie van OCW, 2007b). 'Leren van en met elkaar', de titel van dit derde beleidsspoor, is een belangrijk element in de professionalisering zoals de overheid die voor zich ziet. De uitdrukking verwijst naar leraren die leren van elkaar en van experts. Leraren en experts zouden daartoe leergemeenschappen moeten vormen. In feite is de stimulering van leergemeenschappen geen nieuw beleid. We geven twee voorbeelden. In het project 'Verbreding Techniek Basisonderwijs' zijn meer dan honderd scholennetwerken opgericht om scholen te ondersteunen bij de invoering en borging van techniek en wetenschap in de basisschool (zie bijlage 3e voor een beschrijving van dit project). Het PO Platform Kwaliteit en innovatie, het tweede voorbeeld, heeft in 2006 een tweetal subsidieregelingen opgezet onder de namen 'Leren van elkaar' en 'Leren van experts'. Beide regelingen stimuleren de vorming van leer- of verbeternetwerken, de eerste vooral binnenschools, de tweede schooloverstijgend. Onder de eerste regeling zijn inmiddels 650 subsidies uitgekeerd, de tweede regeling kent 60 ontvangers. Evaluatieonderzoek door het SCO-Kohnstamm Instituut (projectleider mevr. drs. G. Ledoux) zal medio 2008 duidelijk maken in hoeverre de regelingen succesvol zijn geweest.

De vraag waar we ons hier over willen buigen is of het ingezette beleid – de stimulering van leer- of verbeternetwerken ter ondersteuning van de professionalisering van leraren – verstandig is gezien de beschikbare resultaten uit wetenschappelijk onderzoek. We nemen daarbij aan dat professionalisering geen



doel op zich is, maar daadwerkelijk moet leiden tot betere leraren en scholen. De gestelde vraag kan zowel in negatieve als in positieve zin worden beantwoord.

We beginnen met het negatieve antwoord. Dat is vervat in onze conclusie naar aanleiding van de tweede onderzoeksvraag: 'wetenschappelijke evidentie over de waarde van leer- of verbeternetwerken voor onderwijsverbetering ontbreekt' (par. 5.1). Weliswaar vinden we in de onderzoeksliteratuur veel positieve getuigenissen over de waarde van leer- of verbeternetwerken, maar deze getuigenissen hebben wetenschappelijk gezien weinig bewijskracht. Ze berusten hoofdzakelijk op zelfrapportages van netwerkdeelnemers en -coördinatoren. Overtuigende uitkomsten waaruit blijkt dat leer- of verbeternetwerken tot betere leraren, tot betere scholen of tot betere leerlingresultaten leiden, zijn er gewoonweg niet. Zouden we vasthouden aan het advies van de Onderwijsraad dat de schoolpraktijk zoveel mogelijk 'evidence based' moet gaan werken (Onderwijsraad, 2006), dan is het stimuleren van leer- of verbeternetwerken geen goed idee.

Er zijn evenwel ook argumenten voor een hoopvoller antwoord. In de eerste plaats merken we op dat negatieve indicaties grotendeels ontbreken. Met andere woorden, er zijn géén uitkomsten die erop wijzen dat leer- of verbeternetwerken schadelijk zijn voor de kwaliteit van leraren of van de school. Met recht kan men dus stellen: 'baat het niet, dan schaadt het niet'. In de tweede plaats kunnen we vaststellen dat de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken eigenlijk nog helemaal niet goed is onderzocht. We weten er gewoonweg weinig van. We signaleren twee hoofdproblemen. Het eerste is dat er nog nauwelijks theorievorming is over hoe processen op elkaar ingrijpen en hoe ze tot bepaalde effecten kunnen leiden. Het is een lange en onzekere weg voordat het effect van een meer competente leraar via een beïnvloeding van het schoolteam zichtbaar kan worden in het functioneren van leerlingen. De wetenschap heeft, met andere woorden, nog weinig grip op de procesketen. Het tweede hoofdprobleem is dat onderzoekers nogal eens uitgaan van naïeve operationalisaties van leer- of verbetereffecten. Ze zouden veel meer moeten investeren in creatieve en vernuftige operationalisaties van leeropbrengsten, zowel bij leraren als bij leerlingen. Te gemakkelijk grijpen ze naar standaard onderwijskundige toetsen en andere eenvoudig te verzamelen gegevens over leerrendement.

Maar er is een derde reden waarom men enige hoop mag koesteren dat leer- of verbeternetwerken een gunstig effect hebben op onderwijskwaliteit. Die reden ontleen we aan de uitkomsten van een onderzoek onder ongeveer 1000

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Amerikaanse basisschoollerares. Smylie (1989) legde de leraren een vragenlijst voor waarin veertien vormen van na- of bijscholing werden beschreven. De vraag was welke vormen zij het meest effectief achtten. De vier vormen waarvan leraren de hoogste verwachtingen hadden, waren: 'direct experience as a teacher', 'consultation with other teachers', 'observation of other teachers' en 'study and research pursued on your own'. De uitkomsten van Smylie laten zien dat leraren een voorkeur hebben voor activiteiten die nabij de eigen praktijk zijn ('organizational proximity'). Leer- of verbeternetwerken bieden juist voor zulke professionaliseringsvormen goede mogelijkheden. Overigens wijst Smylie er wèl op dat de geprefereerde vormen zekere risico's met zich meebrengen: 'Direct experience can be a limited and restricted source of new learning' (p. 554). Leraren hebben soms een vertekend of onvolledig beeld van wat er zich in hun klaslokaal afspeelt. En ook, 'interactions with teaching colleagues ... may serve more to confirm current beliefs and practice than to inject new knowledge and enhance current practice' (p. 555).

Een beproefd alternatief voor leer- of verbeternetwerken is er ons inziens trouwens niet. In het verleden is al vaak gebleken dat al dan niet verplichte cursussen, door buitenstaanders gegeven en niet van een follow-up voorzien, weinig effectief zijn. Er is in de wetenschappelijke literatuur een zekere consensus gegroeid omtrent de eisen waaraan effectieve bij- of nascholing hoort te voldoen. Ball (1996) verwoordt dit als volgt: 'The most effective professional development model is thought to involve follow-up activities, usually in the form of long-term support, coaching in teachers' classrooms, or ongoing interactions with colleagues' (p. 501-502). Het is gemakkelijk in te zien dat leer- of verbeternetwerken interessante mogelijkheden bieden om met zulke eisen rekening te houden. In de uitstekende review van Wilson en Berne (1999) worden geslaagde voorbeelden gegeven van professionaliseringsvormen voor leraren. In de meeste van deze voorbeelden is sprake van de vorming van leer- of verbeternetwerken.

Onze slotsom luidt dat, ook al is het bewijs voor de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken nog buitengewoon mager, er voldoende argumenten zijn om ze het voordeel van de twijfel te verlenen.

### *Aanbevelingen*

Het is gebruikelijk om aanbevelingen te onderscheiden naar verschillende doelgroepen, zoals onderwijspraktijk, overheid en wetenschap. In dit geval zien we

daarvan af, omdat rond het thema leer- of verbeternetwerken taken en verantwoordelijkheden duidelijk samenhangen. Het lijkt ons van belang dat alle partijen zoveel mogelijk gezamenlijk optrekken bij het realiseren van onderstaande aanbevelingen.

Een eerste aanbeveling luidt: verdere investeringen in leer- of verbeternetwerken lijken de moeite waard, maar wèl onder zekere condities. Zo is van belang dat er 'leren' of 'verbeteren' het expliciete oogmerk is. Dit oogmerk moet bij voorkeur 'smart' worden geformuleerd, dat wil zeggen in specifieke termen, met meetbare uitkomsten, acceptabel voor de betrokkenen, realistisch wat betreft de inzet van faciliteiten en tijdgebonden. Van belang is verder dat de investeringen gepaard gaan met proces- en effectevaluaties. Ook dáárvoor zijn 'smart' geformuleerde doelstellingen nodig. Alleen zo kunnen inzichten tot stand komen die nodig zijn voor het antwoord op de vraag, of leer- of verbeternetwerken voldoen aan het criterium van de bewezen werking ('evidence based').

Een tweede aanbeveling is om expliciet aandacht te besteden aan alternatieve operationalisaties voor de kwaliteit van leraren en scholen. Traditioneel ligt er een sterk accent op het gebruik van schoolvorderingentoetsen. Vanuit die traditie is pas sprake van daadwerkelijk kwaliteitsverhoging (van leraren of van scholen) als leerlingen op zulke toetsen hogere scores behalen. Deze aanpak doet weinig recht aan de complexiteit van de relaties tussen de competenties van leraren, de kwaliteit van de school en de leeropbrengsten bij leerlingen. Zo zijn er legio mediërende variabelen in het spel, waaronder de gebruikte leermiddelen, de tijd die aan leren wordt besteed, de inzet van leerlingen en de sfeer in het team. Een verdere complicatie is dat er nogal eens sprake is van een doelstellingenverschuiving. Bijvoorbeeld, de invoering van realistisch reken/wiskundeonderwijs is gepaard gegaan met hogere waardering voor toepassingen, met een verminderde aandacht voor kale rekensommen. Alternatieve operationalisaties zouden dichter moeten blijven bij de competenties van leraren en de kwaliteit van de school. Wat betreft het eerste is een rol weggelegd voor portfolio's die leraren bijhouden en voor visitaties. Wat betreft de kwaliteit van de school biedt schoolzelfevaluatie interessante mogelijkheden. Als leer- of verbeternetwerken daadwerkelijk effectief zijn, dan zou zulks in elk geval moeten blijken uit portfolio's, visitaties en schoolzelfevaluatierapporten.

Een derde aanbeveling is het verbinden van leer- of verbeternetwerken aan ándere mogelijkheden om de kwaliteit van leraren en scholen te versterken.

Om te voorkomen dat netwerken te veel vertrouwen op kennis en vaardigheden van alleen de aangesloten leraren, moeten er verbindingen zijn met expertise van buiten het netwerk. In plaats van te navelstaren moeten de ramen open. Experts moeten de gelegenheid krijgen hun kennis in netwerken in te brengen. En omgekeerd, praktijkwerkers hebben ervaringen en inzichten waar experts goed naar zouden moeten luisteren. Het gaat erom dat er een vruchtbare samenwerking tot stand komt. In die samenwerking kan ook plaats zijn voor cursussen, trainingen en allerlei vormen van meer of minder begeleide innovatietrajecten.

### **5.3 Reacties van het deskundigenpanel op conclusies en aanbevelingen**

Als afsluiting van ons onderzoek hebben we in het voorjaar van 2008 een panel-discussie georganiseerd. De discussie bestreek twee vragen. Zijn de conclusies die wijzelf aan het onderzoek hebben verbonden, valide? En, hoe kan de betekenis van leer- of verbeternetwerken voor onderwijsverbetering worden versterkt. De discussie is gevoerd aan de hand van twaalf stellingen (Bijlage 5). De eerste zeven hebben betrekking op onze conclusies en blikken als het ware nog eens terug. Vijf stellingen gaan over aanbevelingen en blikken vooruit. Aan de paneldiscussie is deelgenomen door een brede vertegenwoordiging van de onderwijswereld: wetenschappers, onderwijsadviseurs, opleiders, beleidsmedewerkers en mensen uit de praktijk van het onderwijs. Bijlage 6 bevat de deelnemerslijst en het discussieverslag, geaccordeerd door de participanten. We vatten hier de uitkomsten samen.

De eerste drie stellingen betreffen de uitkomsten van de begripsanalyse. De paneldeelnemers zijn er niet van overtuigd dat het verstandig is een nieuwe term te poneren – in dit geval dus de term leer- of verbeternetwerk. Er zijn immers al genoeg termen in omloop en in het dagelijkse spraakgebruik is er niet veel verwarring. Het dagelijkse spraakgebruik laat zich bovendien slecht sturen. Men vindt de voorgestelde werkdefinitie van een leer- of verbeternetwerk ongelukkig. De definitie zou te breed zijn en de afgrenzing naar bestaande termen niet helder. Is bijvoorbeeld een periodieke teamvergadering over schoolverbetering een voorbeeld van een leer- of verbeternetwerk? Waar wèl behoefte aan is, is een typologie van de verschillende organisatievormen voor professionalisering en

schoolverbetering. Waarin onderscheiden de verschillende vormen zich van elkaar, en wat heeft dat voor gevolgen voor de effectiviteit? Een typologie kan een belangrijke impuls geven aan het proces van begrips- en definitievorming.

De volgende twee stellingen hebben betrekking op het wetenschappelijke onderzoek naar leer- of verbeternetwerken. De paneldeelnemers onderschrijven de stelling dat in de literatuur de verwachtingen over de opbrengst van leer- of verbeternetwerken voor onderwijsverbetering positief zijn. Veel deelnemers hebben bovendien ook zelf positieve ervaringen opgedaan met leer- of verbeternetwerken. De eis dat leer- of verbeternetwerken alleen gestimuleerd zouden moeten worden als hun effectiviteit 'evidence based' is, vindt men te streng. In de eerste plaats is het heel moeilijk om langs wetenschappelijke weg de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken aan te tonen. In de tweede plaats bestaat het vermoeden dat leer- of verbeternetwerken tot nuttige neveneffecten aanleiding kunnen geven. Zo bieden ze leerkrachten de kans om over de muren van de eigen school heen te kijken, en dat is op zichzelf genomen al een bemoeidigend effect. Veel leraren vinden het bovendien prettig om met vakgenoten te kunnen uitwisselen. Tegen deze achtergrond is het niet verrassend dat netwerkdeelnemers over het algemeen positief gestemd zijn over wat het netwerk voor hen oplevert.

De zesde stelling – dat leer- of verbeternetwerken getalsmatig van weinig belang zijn – vinden veel paneldeelnemers weinig relevant. Indien gemiddeld per school een of twee deelnemers aan een leer- of verbeternetwerk, is dat misschien wel helemaal niet weinig, zo wordt geopperd, zeker niet als het betreffende teamlid erin slaagt de verworven kennis binnen de school over te dragen. Wel onderschrijft men dat het vooral directeuren en middenmanagers zijn die zich bij leer- of verbeternetwerken aansluiten. Leraren doen dat in mindere mate.

De stellingen over de aanbevelingen ontmoeten overwegend instemmende reacties, al worden ook kanttekeningen geplaatst. Zo vindt men het van belang dat er meer leer- of verbeternetwerken komen. Het werken met 'smart' doelen is nuttig en aandacht voor evaluatie is gewenst. Wel moet er een zeker evenwicht zijn: voor kleinere of minder pretentieuze netwerken gelden minder strenge voorwaarden. Het wetenschappelijke onderzoek naar leer- of verbeternetwerken zou in sommige opzichten anders kunnen worden aangepakt. Zo moet er ruimte komen voor vernieuwende operationalisaties om competenties van leraren in kaart te brengen. Ook is het wenselijk dat onderzoekers meer aandacht hebben

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

voor de processen die de veronderstelde effecten van leer- of verbeternetwerken op onderwijskwaliteit mediëren. Een verbeterde samenwerking tussen onderwijspraktijk en wetenschappelijk onderzoek schept voor beide partijen kansen. Praktijknaabij onderzoek biedt leraren en scholen mogelijkheden om de leeropbrengsten van het eigen leer- of verbeternetwerk in kaart te brengen. En onderzoekers kunnen hun theoretische noties en modellen in de praktijk toetsen.

## Literatuur

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: the micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104, 421-455.
- Ball, D. L. (1996). Teacher learning and the mathematics reforms: What do we think we know and what do we need to learn? *Phi Delta Kappan*, 77, 500-508.
- Beckers, K. (2006). *Kennisuitwisseling in het netwerk van open TOMscholen* (doctoraalscriptie). Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Beishuizen, J. J. (2004). *De vrolijke wetenschap; Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers* (oratie). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Blok, H., Oostdam, R., & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovation in learning: New environments for education* (289-325). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht!* Den Haag: Postbus 51-infolijn.
- Crowe, V., with Noden, C., & Stott, A. (2006). *Evidence from learning networks*. Nottingham: National College for School Leadership.  
[\[http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-research-series/summaries/evidence-from-learning-networks.pdf\]](http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-research-series/summaries/evidence-from-learning-networks.pdf)
- Dekker, J. M., & Kingma, J. (1999). Managen van leernetwerken. De kunst van het verleiden. In J. W. M. Kessels, C. A. Smit, & A. N. Papas-Talen (Red.), *Netwerkend leren* (Opleiders in organisaties, Capita selecta 38). Deventer: Kluwer.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

- Eck, E. van, Kral, M., Sligte, H., & Volman, M. (2006). *Samen deskundiger; deskundigheidsbevordering in samenwerkingsverbanden*. Den Haag: Stichting Kennisnet Ict op school.
- Erickson, G., Minnes Brandes, G., Mitchell, I., & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teacher and Teacher Education*, 21, 787-798.
- Es, M. van (2003). *Unieke samenwerking in de verslavingszorg; Resultaten Scoren verslag 1999-2003*. Utrecht: GGZ Nederland.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd edition). London (UK): Cassell.
- Fulton, K., Burns, M., & Goldenberg, L. (2005). Teachers learning in networked communities: The TLINC strategy. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 298-305.
- Galesloot, L. (1994). *Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders: een veldonderzoek gecombineerd met een literatuurstudie over beroepsvervolmaking*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Grossman, P., Wineberg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942-1012.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Kant, J. S. (2001). *Kanttekeningen bij het stimuleren van het ontstaan en functioneren van leernetwerken; een onderzoek* (doctoraalscriptie onderwijskunde). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kant, J., & Sprenger, C. (2004). *Faciliteren van kenniskringen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Kerr, D., Aiston, S., White, K., Holland, M., & Grayson, H. (2003). *Review of networked learning communities: Literature review*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan* (diss.). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kwakman, K. (2003). Leernetwerken en de zeggenschap van leraren over hun werk. In P. Leenheer, G. Vrieze, J. van Kuijk, & K. Kwakman, *De*



- moeite van het vanzelfsprekende; kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken* (p. 111-136). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Ladson-Billings, G., & Gomez, M. (2001). Just showing up: Supporting early literacy through teachers' professional communities. *Phi Delta Kappan*, 82(9), 675-680.
- Ledoux, G., Voncken, G., Oud, W., Keesom, J., & Roede, E. (2002). *Netwerken als verbeterinstrument? Een inventarisatie van de mogelijke inzet van netwerken ter verbetering van de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leenheer, P. (2000). *Netwerken in Nederland. Een panorama van 72 netwerken havo/vwo*. Den Haag: PMVO.
- Leenheer, P. (2003). Praktijktheorie. In P. Leenheer, G. Vrieze, J. van Kuijk, & K. Kwakman, *De moeite van het vanzelfsprekende; kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken* (p. 19-78). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Leenheer, P. & Vrieze, G. (2004). De moeite van het vanzelfsprekende. *Didaktief*, 34(4), 30-31.
- Leenheer, P., Vrieze, G., Van Kuijk, J., & Kwakman, K. (2003). *De moeite van het vanzelfsprekende; kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership*, 54(3), 51-55.
- Lieberman, A., & Grolnick, M. (1996). Network and reform in American education. *Teachers College Record*, 98(1), 7-45.
- Lieberman, A., & McLaughlin, M. W. (1992). Networks for educational change: Powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 673-677.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Louis, K. S., & Leithwood, K. (1998). From organizational learning to professional learning communities. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (p. 275-285). Lisse: Swets & Zeitlinger.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106, 532-575.
- Ministerie van OCW (2004). *Een goed werkende arbeidsmarkt* (beleidsplan). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van OCW (2007a). *Actieplan LeerKracht van Nederland; beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van OCW (2007b). *Kwaliteitsagenda PO. Scholen voor morgen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Nationale Denktank, 2007. *Succes op school*. [<http://www.nationale-denktank.nl/docs/Uploads/071214-Eindrapport.2007.pdf>]
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs; ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Parker, L. A. (1977). *Networks for innovation and problem solving and their use for improving education: A comparative overview*. Washington, DC: National Institute of Education. [ED181873]
- Pieters, J. M., & De Vries, B. (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld; een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Ponte, P. (2002). Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(3), 11-19.
- Schön, D. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Arena.
- Senge, P., Cambron McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2001). *Lerende scholen; een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.
- Smylie, A. A. (1989). Teacher's views of the effectiveness of sources of learning to teach. *The Elementary School Journal*, 89(5), 543-558.
- Sprenger, C., & Vonk, R. (2001). Bouwen aan netwerken. *Opleiding & Ontwikkeling*, 14(5), 15-19.

- Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (2006). *De onderwijsagenda van de beroepsgroep 'Waar wij voor staan'* (onderzoeksrapport). Utrecht: Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel.
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104, 1591-1626.
- Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2005). Small learning communities that actually learn: Lessons for school leaders. *Phi Delta Kappan*, 86(9), 649-651.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (p. E4300 1-24). Deventer: Kluwer.
- Vermeulen, M., & Petri, M. (2004). Leren door schoolorganisaties. In C. Teurlings & M. Vermeulen (Red), *Leren in veranderde schoolorganisaties* (MESO focus 54), p. 87-99. Deventer: Kluwer.
- Veugelers, W. (2005). Networks of teachers or teachers caught in networks. *Journal of Educational Change*, 6, 284-291.
- Visscher, A. J., & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities. *British Educational Research Journal*, 30, 785-800.
- Vreugdenhil-Tolsma, B., Vermeulen, M., Wiersma, H., & Van den Wolput, B. (2004). Op weg naar teamleren. In C. Teurlings & M. Vermeulen (Red), *Leren in veranderde schoolorganisaties* (MESO focus 54)(p. 70-86). Deventer: Kluwer.
- Vries, B. de, & Pieters, J. (2007). De zin van conferenties, kennismilieus en kennisbewuste scholen in een gecraqueleerd onderwijsveld. *Pedagogische Studiën*, 84, 233-240.
- Vrieze, G. (1998). *Van loopjongen naar coach; ervaringen van interne begeleiders met lerende netwerken*. Nijmegen: ITS.
- Vrieze, G., & Van Kuijk, J. (2003). Met netwerken naar draagvlak voor vernieuwing. In P. Leenheer, G. Vrieze, J. van Kuijk., & K. Kwakman, *De moeite van het vanzelfsprekende; kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken* (p. 81-109). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vrieze, G., & Van Kuijk, J. (2004). *Succesvol netwerken: leermomenten*. Nijmegen: ITS.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice; Learning, meaning, and identity*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Westheimer, J. (1998). *Among schoolteachers: community, autonomy, and ideology in teachers' work*. New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35, 71-105.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad and P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24, 173–209.
- Worral, N., & Noden, C. (2006). Working with children, working for children – a review of Networked Learning Communities. *Forum*, 48(2), 171-180.

## **Bijlage 1**

### **Oorspronkelijke projectbeschrijving, opgesteld door NWO-BOPO**

[[http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOA\\_6RKKN3/\\$file/Projectbeschrijving\\_16.doc](http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOA_6RKKN3/$file/Projectbeschrijving_16.doc)]

#### Project 16 Netwerken van leerkrachten (scholen) en innovatie

##### *Achtergrond*

In het Nederlandse onderwijs wordt er in het algemeen van uitgegaan dat een integrale, cyclische benadering van schoolontwikkeling en innovaties de meeste navolging verdient. Deze cyclische benadering vereist dat continu kennis en inzichten van buiten de onderwijs- sector en van buiten de school naar binnen wordt gehaald. Scholen die werken vanuit een integrale visie op de organisatie van de school en de inhoud van het onderwijs zouden minder moeite hebben met het werken aan vernieuwing. Hierbij kan opgemerkt worden dat innovaties in het bijzonder succesvol zijn wanneer deze op het juiste moment in de juiste vorm en op de juiste plaats inspelen op discontinuïteiten in demografie, sociale structuren, preferenties e.d., respectievelijk een latente, nog niet bevredigde vraag manifesteren. In die zin geldt tevens dat scholen die denken en werken vanuit een visie op de rol van onderwijs in een veranderende samenleving meer succesvol zijn in vernieuwing.

In de visie maakt de school duidelijk waar zij voor staat en welke rol zij wil vervullen in onze kennissamenleving; van daaruit kunnen innovaties in gang worden gezet. In de praktijk blijkt het niet altijd mee te vallen om een visie te ontwikkelen. Leerkrachten zouden op dat gebied meer kennis en ervaring met elkaar kunnen uitwisselen en samenwerken. Bovendien is in het onderwijsveld door deregulering en autonomievergroting de behoefte aan kennis en kunde hoe beleid te formuleren en uit te voeren als kader voor innovaties, toegenomen. Het beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelt zich en schaalvergroting maakt het instellingen gemakkelijker eigen middelen hiervoor in te zetten. De vraag is welke factoren bepalend zijn (stimulerend, faciliterend, belemmerend) voor het versterken van de beleidsvormende en innovatiecapaciteit van scholen. Meer in het bijzonder: hoe kunnen scholen de drie typen kennis, inzichten en vaardigheden, algemene wetenschappelijke kennis, sectorspecifieke kennis en schoolspecifieke kennis combineren tot innovatie (Leonard-Barton)?

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

De Onderwijsraad heeft in 2003 een advies uitgebracht over de veronderstelde geringe benutting in het onderwijs van de resultaten van onderwijsonderzoek. De Onderwijsraad noemt een aantal factoren die een rol spelen bij kennisontwikkelaars, bij intermediairs en bij onderwijsinstellingen en komt met een aantal aanbevelingen. Voor scholen (en onderhavig onderzoek) zijn met name de volgende van belang: (a) stimulering van vraagsturing door scholen; (b) vorming van kennissgemeenschappen waarbinnen kennisontwikkelaars, intermediairs en onderwijspraktijk samenwerken en (c) stimulering van kennismanagement van onderwijsinstellingen door faciliteiten voor leraren, zoals beurzen om onderzoek te doen en het faciliteren van kenniskringen tussen scholen (Onderwijsraad, 2003). Meer samenwerking tussen belanghebbenden en betrokken partijen bij het onderwijsonderzoek staat hierbij centraal en kan volgens de Onderwijsraad (en anderen) onder meer vormgegeven worden in kennissgemeenschappen. Het versterken van de rol van onderwijsinstellingen en instanties uit het onderwijsveld bij het genereren van kennis past geheel in het beleid van versterking van autonomie en zelfsturend vermogen van onderwijsinstellingen, leerkrachten en onderwijssectoren (Onderwijsraad, 2003).

Het schoolteam bepaalt zelf (binnen wettelijke/lokale kaders) welke onderwijsdoelen zij nastreeft en zij bepaalt vervolgens welke innovatie zij wenselijk achten. Er zijn veel goede, maar dikwijls geïsoleerde initiatieven, waarbij het wiel te vaak opnieuw wordt uitgevonden. Het ontbreekt aan overzicht en analyse van lopende innovatieve trajecten. Bovendien verloopt de overdracht van vernieuwingen naar andere scholen moeizaam. Voor innovatie van onderwijs vervult de leerkracht een sleutelrol waarbij de onderwijsinstelling een stimulerende en faciliterende context vormt, die op zijn beurt weer deel uitmaakt van een netwerk van scholen en van de (locale) samenleving. Onderzoek laat zien dat bepaalde typen van netwerken tot effectief schoolbeleid en effectiever leerkrachtgedrag kunnen leiden (Newmann et al., 2001). Onderzoek naar effectieve sociale contexten van vernieuwing en innovatie kent een rijke traditie en heeft reeds interessante inzichten opgeleverd over de invloed van functional communities en idem contexten, zo kan gedacht worden voor het onderwijs aan een equivalent van het diamond-model van Porter. Echter, het onderzoek naar de contexten van leerkrachten- en scholen die innovatie bevorderend zijn, staat nog in de kinderschoenen. Ook bevindingen van (inter)nationaal empirisch onderzoek naar de relatie tussen innovatieve netwerken en effectiviteit van scholen en leerkrachten dienen in het onderzoek te worden meegenomen. Projecten waaraan in dit verband kan worden gedacht zijn Success for All (Slavin & Madden, 2000) en Reading Recovery (in Nederland ELLO) (Shanahan & Barr, 1995). Nederlandse projecten die gunstige resultaten laten zien zijn het KEA

project in Rotterdam (Wolfgram, 1999) en bepaalde voorschoolse projecten zoals Piramide en Kaleidoscoop (De Goede & Reezigt, 2001; de Jong-Heeringa & Reezigt, 2003).

Tevens dient het expertiseniveau van de leerkracht in het onderzoek te worden betrokken met betrekking tot beleidsvorming, innovatie en vernieuwing. In welke mate spelen sociale en institutionele configuraties als bijvoorbeeld netwerken van scholen, dan wel van netwerken van leerkrachten, een rol in vernieuwing en innovatie van het onderwijs? Onder welke condities ontstaan initiatieven voor vernieuwing en innovatie en welke condities zijn bepalend voor het succes van innovaties?

Uit de Koersgesprekken komt naar voren dat directe uitwisseling van ervaringen en ideeën tussen scholen veel meer gestimuleerd moet worden. In dat kader worden voorbeelden genoemd zoals de 'kijk-, luister- en kom-in-gespreksscholen', waarin de daadwerkelijke uitwisseling van praktijkervaring en voorbeelden wordt toegespitst op wat een school nodig heeft (MOC&W, Koersdocument, 2004). Ook wordt gedacht aan onderlinge visitatie, waarbij scholen elkaar beoordelen. Hierbij is te denken aan het koppelen van scholen per wijk, stad/dorp of regio. Ten slotte wordt er gepleit voor meer samenwerking tussen primair onderwijs en voortgezet onderwijs, bijvoorbeeld via een landelijk samenwerkingsplatform: 'Laat primair en voortgezet onderwijs bij elkaar in de keuken kijken. Er kan zo een betere vertrouwensbasis ontstaan en goede voorbeelden kunnen worden uitgewisseld' (MOC&W, Koersdocument, Ruimte, 2004).

Het bedoelde onderzoek zou kunnen starten met een internationale vergelijking en beschrijvende analyse van bevorderende en belemmerende omstandigheden voor innovatie (sociale structuren, tolerantie (Florida), institutionele contexten, sociaal-economische contexten, etc.) en van aan netwerken gerelateerde innovaties in het primair onderwijs. Deze studie zou kunnen plaatsvinden door een combinatie van methoden: literatuuranalyse, bevraging van deskundigen via internet, expert group meetings.

*Onderzoeksvragen internationale vergelijking:*

- 1) Welke typen van sociale configuraties op welk niveau vormen een stimulerende context voor leerkrachten om te innoveren, welke worden in de internationale en nationale literatuur onderscheiden en wat zijn de mechanismen waarmee leerkrachten en scholen geprikkeld worden tot innovatie?
- 2) Welke psychologische factoren (reputatie, erkenning, equity principle e.d.) kunnen worden onderkend als significante factoren in processen van vernieuwing en innovatie?

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

- 3) Welke rol spelen begeleidings- en scholingsinstanties, onderzoeksinstituten, adviesbureaus e.d. in buitenlandse innovaties in het onderwijs en welke effecten daarvan worden bij de internationale programma's vastgesteld (literatuuranalyse)?
- 4) Welke aanbevelingen zijn er op grond van dit internationaal vergelijkende onderzoek voor Nederland te formuleren (expert group meetings)?

*Onderzoeksvragen nationale state of the art:*

- 5) Welke strategieën en tactieken volgen leerkrachten en scholen om vernieuwingen en innovaties te implementeren? Zijn er 'best practice' voorbeelden aan te wijzen?
- 6) In hoeverre werken Nederlandse leerkrachten (basisscholen) samen in netwerken en hoe kunnen die worden gekarakteriseerd? Kunnen theoretische en/of empirische netwerkvarianten worden onderscheiden en is sprake van samenhang met type en soort van nastreefde innovatie? Is er binnen die netwerken sprake van exploratief gedrag (nieuwe ideeën zoeken) of van het zoeken naar bevestiging van eigen ideeën?
- 7) Kan een verband worden vastgesteld tussen typen en effectiviteit van innovatie enerzijds en factoren als denominatie, achterstandsschool; externe sturing, bovenscholings management, bestuur, hogescholen, ondersteuningsinstellingen vak- en beroepsorganisaties anderzijds?
- 8) Kan een verband worden vastgesteld tussen typen van zoeken en netwerkgedrag enerzijds en onderwijskwaliteit en onderwijsopbrengsten anderzijds?
- 9) In hoeverre biedt internationale kennis en kennis uit andere maatschappelijke sectoren op dit gebied verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context?

Het onderzoek dient bovendien te onderzoeken of het mogelijk is te komen tot netwerken of paren van leerkrachten of scholen, opdat die langere tijd gevolgd kunnen worden. BOPO dient er dan rekening mee te houden dat hieraan zo mogelijk een vervolgstudie dient te worden gekoppeld.

Het onderzoek dient te worden afgesloten met een symposium, workshop of interactieve focusgroep waarin onderzoekers (expliciet geselecteerd vanuit verschillende disciplines), samen met praktijkmensen (leerkrachten, directies) en beleidsmakers de relevantie van de uitkomsten voor de onderwijspraktijk



*Bijlage 1*

bespreken en komen tot breed aanvaarde aanbevelingen voor toekomstig beleid. Het verslag van deze bijeenkomst dient deel uit te maken van het eindrapport van het onderzoek.



## Bijlage 2

**Tabel 1** Overzicht van Nederlandse termen (alfabetisch geordend)

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Arrangementen 'Samen deskundi- ger' (Van Eck, Kral, Slighte & Volman, 2006)	Vertegenwoor- digers van basis- scholen (directeuren, ict- coördinatoren, lera- ren); soms ook externe experts	ICT- deskundigheids- bevordering bij de deelnemende scho- len; per arrangement meer specifieke doelen (bijvoorbeeld ge- bruik van courseware bij kleuters)	Deelnemende scho- len werden uitgenodigd door een samenwer- kingsverband om deel te nemen aan het opgezette ar- rangement	De samenwer- kingsverbanden maakten een werk- plan, soms aan de hand van leervra- gen bij de deelnemende scho- len; gezamenlijke bijeenkomsten	Externe projectlei- der, die verantwoording af- legde aan het samenwerkings- verband

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Collectief leren (Verbiest, 2003; Vermeulen & Petri, 2004)	Leden van een organisatie, bijvoorbeeld een school	Verbetering van de organisatie	Niet nader omschreven	Planmatig (gegevens verzamelen, verspreiden, interpreteren, actieplannen maken)	Het management inspireert en ondersteunt
(Kennisnet Ict op school)	Leraren basisonderwijs en andere functionarissen	Leraren ondersteunen bij hun dagelijks werk, o.a. via het uitwisselen van materialen en ervaringen, het voorzien van achtergrondinformatie en nieuws, en het bieden van een forum voor discussie	Belangstellenden kunnen zich op elk moment aanmelden; lidmaatschap is vrijblijvend	Communities zijn web-based organisaties; diensten zijn o.a. een nieuwsbrief, discussieplatforms, beschikbaar stellen van lesmaterialen	Een community wordt gecoördineerd door een redactie die de diverse activiteiten in goede banen probeert te leiden

*Bijlage 2*

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Intervisiegroepen (Vrieze, 1998)	Interne begeleiders	Elkaar steunen en van elkaar leren	Soms spontaan (na cursus), soms ver- plichting (van WSNS-samenwer- kingsverband)	Overdragen infor- matie (ervaringen, knelpunten) op bij- eenkomsten	Netwerkbegeleider faciliteert, stimu- leert en stuurt
Kennisgemeen- schappen (Onder- wijsraad, 2003)	Een heterogene groep van kennis- ontwikkelaars, intermediairs en scholen	Verspreiding en benutting van ken- nis	Op initiatief van kennisontwikke- laars of scholen	Verticale uitwisse- ling, niet nader omschreven	Niet nader om- schreven
Kennisgemeen- schappen (Pieters & De Vries, 2005)	Personen die in hetzelfde domein werkzaam zijn (maar daarin ver- schillende functies kunnen hebben)	Optimalisatie of in- novatie	Vanuit een geza- menlijk belang of hartstocht	Gezamenlijke acti- viteiten, informeel of formeel georga- niseerd	Niet nader om- schreven

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Kenniskringen (Kant & Sprenger, 2004)	Personen uit een of meer organisaties	Deelnemers willen leren en zichzelf ontwikkelen	Spontaan vanuit de behoefte van deel- nemers	Grote variëteit aan activiteiten, o.a. ontmoetingen en contacten via inter- net	Deelnemers zijn gezamenlijk ver- antwoordelijk voor het functioneren (zelfsturend)
Kenniskringen rond een lectoraat	Lector, docenten HBO, medewerkers PO en VO	Kennisdeling, ken- nisontwikkeling	Op uitnodiging van het lectoraat (de lector)	Niet nader om- schreven	Coördinatie door lector
Leernetwerken (Dekker & King- ma, 1999)	Niet nader bepaald	Nieuwe kennis ontwikkelen	Vrijwillig op basis van een gezamen- lijke interesse	Uitwisselen van deskundigheid	Niet hiërarchisch
Leernetwerken (Kwakman, 2003)	Organisaties of personen, niet na- der omschreven	Nieuwe kennis cre- eren; deelnemers bepalen zelf het centrale thema	Niet nader om- schreven	Leren op basis van interactie met ande- ren; cyclus van actie en reflectie	Procesbegeleiding (initiëren, stimule- ren, sturen, ondersteunen)

*Bijlage 2*

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Leernetwerken (Sprenger & Vonk, 2001)	Werkers binnen een organisatie	Ondersteuning van informeel leren (i.e. leren op de werk- plek)	Op initiatief van de deelnemers, of op uitnodiging van op- leidingsfunctio- naris	Formuleren van leervragen, af- stemming daarvan, intern onderzoek, intervisie, trainen, organiseren van een kennismarkt, etc.	Coördinatie door facilitator, in drie rollen: organiseren en begeleiden van activiteiten, en- thousiasmeren, procesbewaking etc.
Leren van teams (Bolhuis & Simons, 1999)	Deelnemers binnen een organisatie of deel van een orga- nisatie	Verbetering van de organisatie; trans- formereren van de organisatie tot een lerende organisatie	Niet nader om- schreven	Dragen van geza- menlijke verantwoordelijk- heid, samenwer- king	Platte organisatie, liever geleid door teamlid dan door hoger geplaatste
Leernetwerken (Van Es, 2003)	Instellingen uit de verslavingszorg	Ontwikkelen van kaders en materia- len voor leren en opleiden binnen de werksetting	Gezamenlijk initia- tief van de genoemde instel- lingen	Niet nader aange- duid	Niet nader aange- duid

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Netwerken PO-VO (Ledoux e.a., 2002)	Vertegenwoordigers van basisscholen, scholen voor voortgezet onderwijs, schoolbegeleidingsdienst en nog andere instellingen	Scheppen van een draagvlak voor een verbeterde aansluiting tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs; maken van afspraken	Op initiatief van gemeente, samenwerkingsverbanden VO/SVO, schoolbesturen, e.d.	Gegevensuitwisseling, maken van gezamenlijke afspraken, ontwerpen van procedures	Gebeurt veelal door schoolbegeleidingsdienst
Professionele leer- gemeenschappen (Verbiest, 2003)	Leraren en schoolleiding binnen een school	Verbetering van het werk in de klas en in de school	Niet nader omschreven	Permanent samen delen, onderzoeken, reflecteren van de eigen onderwijspraktijk	Coördinatie door de schoolleiding, maar ook ondersteunend en gedeeld leiderschap



Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Scholennetwerken (Leenheer, 2003)	Medewerkers (docenten, managers) van verschillende VO-scholen	Concretiseren van bepaalde innovaties; scholen transformeren tot lerende organisaties	Het initiatief kan overal vandaan komen (docent, schoolleider, bestuur, externe begeleider)	Deelnemers maken een projectplan en voeren dit vervolgens uit; sterk zelfsturend	Een stuurgroep van schoolleiders stuurt netwerk- of themagroepen aan, waarin het eigenlijke werk gebeurt
Scholennetwerken (Vrieze & Van Kuijk, 2004)	Leraren van verschillende vmbo-scholen	Steun vinden en samen zoeken naar oplossingen	Spontaan op basis van gemeenschappelijke ervaringen, overtuigingen, e.d.	Bijeenkomsten naar behoefte; leren van elkaar (intercollegiaal)	Netwerkbegeleider met een procesgerichte taak
Teamleren (Vreugdenhil-Tolsma e.a., 2004)	Leden van een schoolteam	Kennisontwikkeling	Enthousiasmeren en werven	Planmatig (doelen formuleren, plannen, beslissen, uitvoeren, reflecteren)	Het management van de school stuurt het hele proces aan.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

**Tabel 2 Overzicht van Engelse termen (alfabetisch geordend)**

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Collegial networks of teachers (Lieberman & McLaughlin, 1992); later ook 'educational reform networks' genoemd (Lieberman, 1996)	Leraren van verschillende scholen, experts van buiten de school	Professionele groei en innovatie, nader uit te werken door de deelnemers (niet extern opgelegd)	Vanuit een gedeelde interesse of gezamenlijke doelstellingen	Leren van elkaar, rolwisselingen (leraar, leerling)	Coördinatie is nodig, meer ondersteunend dan hiërarchisch
Communities of instructional practice (Supovitz, 2002)	Leraren binnen een schoolteam	Beter inzicht in de eigen lespraktijk en de effecten daarvan voor leerlingen; onderwijsverbetering	Niet nader omschreven	Onderzoek en ontwikkeling van de eigen lespraktijk	Niet nader omschreven

*Bijlage 2*

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Community of learners (Brown & Campione, 1996; zie ook Beishuizen, 2004)	Leerlingen	Kennisverwerving	Op uitnodiging van de school	Cyclische aanpak: onderzoeken, uitwisselen van resultaten, toepassen in een vervolgtask	Verantwoordelijkheid van de docent
Communities of practice (Wenger, 1998)	Personen die een gemeenschappelijk belang of een gemeenschappelijke interesse hebben	Collectief leren, collectief verbeteren	Niet nader omschreven	Samen aan iets werken, informatie uitwisselen, discussies	Niet nader omschreven
Discourse community (Putnam & Burko, 2002)	Leraren en wetenschappers	Professionele groei van leraren	Niet nader omschreven	Niet nader omschreven	Niet nader omschreven

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Learning communities (Lieberman, 1996)	Leraren, schoolleiders, lerarenopleiders	Professionele groei, oplossen van praktijknabije problemen	Niet nader omschreven	Regelmatig bespreken van elkaars werk; flexibele structuur; lidmaatschap open	Netwerkleider die verantwoordelijkheden deelt met leden
Networked communities (Fulton, Burns & Goldenberg, 2005)	Beginnende leraren van verschillende scholen	Professionalisering van leraren	Gezamenlijk initiatief van scholen en overheidscommissie	Regelmatige bijeenkomsten op school; daarnaast diensten via internet zoals een discussieforum, online lessen, e.d.	Ervaren leraren vervullen op schoolniveau een coördinerende rol
Networked learning communities (Kerr e.a., 2003)	Scholen	Professionele groei van leraren; vergroten van de innovatiecapaciteit van de school	De school beslist over aansluiting bij het netwerk; participatie van leraren is vrijwillig	Delen van kennis en ervaring	Een sterke coördinatiefunctie is nodig

*Bijlage 2*

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Networks of teachers (Veugelers, 1995)	Leraren van verschillende scholen, naast wetenschappers, lerarenopleiders, e.d.	Leren van elkaar, onderwijsverbetering	Niet nader omschreven	Accent op 'bottom-up' activiteiten, zoals uitwisseling van ervaringen, samen nieuwe wegen uitzoeken, e.d.	Gedeeld leiderschap
Professional communities (Visscher & Witziers, 2004)	Leraren binnen een vaksectie	Professionele groei van leraren	De school ziet toe op de instelling van vaksecties	Geregeld werkoverleg	Coördinatie door sectieleider als 'primus inter pares'
School-based professional communities (Louis & Leithwood, 1998)	Leraren binnen een schoolteam	Verbetering van het leren door leerlingen	Niet nader omschreven	Uitwisseling, actieonderzoek, samenwerking, reflectieve dialoog	Niet nader omschreven

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

Term (Bron)	Deelnemers	Doelen	Start	Werkwijze/ Activiteiten	Coördinatie
Teacher communities (Grossman, Wineberg & Woolworth, 2001)	Leraren uit twee vaksecties binnen één school, onderzoekers	Verbeterde beroepspraktijk; vergroting vak-kennis	Op uitnodiging van de onderzoekers	Regelmatige bijeenkomsten tijdens en na de schooldag; een studieweek in de zomer; gezamenlijke teksten lezen en bespreken	Coördinatie door deskundigen, meer begeleidend dan leidend
Teachers' communities of practice (Little, 2002)	Leraren binnen een vaksectie	Praktijkonderzoek; gezamenlijke curriculumontwikkeling	Op initiatief van de leraren	Wekelijkse bijeenkomsten, uitwisseling van visies, ervaringen, e.d.	Gedeeld leiderschap
Teachers' professional communities (Ladson-Billings & Gomez, 2001)	Leraren binnen een schoolteam; experts van buiten de school	Professionele groei van leraren; grotere leesvaardigheid van leerlingen	Op initiatief van de experts	Maandelijks bijeenkomsten, klasbezoeken	Coördinatie door deskundigen, meer begeleidend dan leidend

## **Bijlage 3**

### **Voorbeelden van leer- of verbeternetwerken**

- a. Every Child A Reader (ECAR)
- b. Networked Learning Communities (NLC)
- c. Succes For All (SFA)
- d. Teamonderwijs Op Maat (TOM: Onderwijs Anders)
- e. Verbreding Techniek Basisonderwijs (VTB)
- f. Ziezo

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*



## **a. Every Child A Reader (ECAR)**

### *Context*

'Every Child A Reader' is een project in Engeland om leerlingen die met het leren lezen sterk achterblijven een inhaalslag te laten maken:

zie <http://www.everychildareader.org/>. ECAR is gebaseerd op de uitgangspunten van Reading Recovery, een leesverbeteringsproject geïnitieerd door Marie Clay en afkomstig uit Nieuw-Zeeland. Het Nederlandse ELLO (Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma) is op hetzelfde Reading Recovery gebaseerd.

ECAR is in 2004/2005 begonnen met ruim vijfduizend leerlingen. Het is een programma voor kortdurende maar intensieve interventies, gericht op kinderen die met leren lezen ernstig achterblijven. Zulke kinderen krijgen dagelijks 30 minuten extra hulp van een gespecialiseerde leerkracht (de 'reading recovery teacher') in een één-op-één situatie. De duur van de interventie bedraagt 12 tot 20 weken. Het doel is de leerlingen zo ver te krijgen dat ze weer met de groep mee kunnen doen. De RR-leerkracht heeft een parttime cursus gevolgd van een jaar. De cursus bevat veel praktijkopdrachten, die erop gericht zijn dat de leerkracht de hulp zo goed mogelijk aanpast aan het niveau van de leerling.

### *Leer- of verbeternetwerken*

Na hun training verzorgen de RR-leerkrachten binnen de eigen school zogenoemde 'professional development sessions'. Zij laten zien hoe ze met de leerlingen werken, ze geven toelichting op de principes achter ECAR en ze bevorderen het overleg en de samenwerking. Zo proberen ze de leesexpertise van hun collega's op een hoger plan te tillen. De RR-leerkrachten worden via een vervolgcursus ondersteund bij hun pogingen het leesonderwijs op de eigen school te verbeteren. Zo kunnen zij zich verder ontwikkelen tot leescoördinator van de school.

Binnen ECAR zijn in hoofdzaak twee typen leer- of verbeternetwerken actief: binnenschoolse netwerken (groepsleraren onder leiding van de RR-leerkracht) en schooloverstijgende netwerken van RR-leerkrachten (ondersteund door experts op het gebied van lezen en schoolverbetering). Ook komen hier en daar netwerken voor van schoolbestuurders, schoolleiders en RR-leerkrachten die vervolgvacatures coördineren en suggesties uitwisselen (aangeduid als 'practice-sharing networks').

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Effecten*

Uit onderzoek blijkt dat ECAR een effectief programma is:

zie [http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/readingrecovery/ECAR London Evaluation Report Final.pdf](http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/readingrecovery/ECAR_London_Evaluation_Report_Final.pdf). Leerlingen die het programma hebben gevolgd, zijn duidelijk verder gevorderd dan vergelijkbare leerlingen die het programma niet volgden. Er zijn indicaties dat ECAR als een inktvlek werkt. Niet alleen de kinderen die het programma volgden, gingen goed vooruit. Ook hun klasgenoten deden het beter, ook al hadden ze het programma niet gevolgd. Het vermoeden is dat de RR-leerkrachten een positief effect hebben op de inzet en vakbekwaamheid van de groepsleraren. Zulks is evenwel niet rechtstreeks vastgesteld. De groepsleerkrachten vulden alleen een attitudevragenlijst in. Op deze lijst kwamen geen verschillen naar voren tussen leerkrachten die wel of niet met ECAR in aanraking kwamen. Onderzoek naar het functioneren van de diverse leer- of verbeternetwerken is niet gedaan.

## **b. Networked Learning Communities (NLC)**

### *Context*

'Networked Learning Communities' is een in september 2002 gestart vierjarig project van het in Engeland gevestigde 'National College for School Leadership'. Aan het project hebben meer dan 1500 scholen – zowel basisonderwijs als voortgezet onderwijs – meegedaan, verdeeld over ongeveer 130 scholennetwerken. Gemiddeld per netwerk namen elf scholen deel (variërend tussen 6 en 37 scholen). Doel van het project was scholen aan te moedigen om samen op te trekken en te werken aan onderwijsverbetering ('to work together to enhance the quality of professional learning and to strengthen capacity for continuous improvement'). Deelname aan de netwerken was vrijwillig en de landelijk vastgelegde kaders lieten veel ruimte voor een lokale invulling. Wel was vastgelegd dat het leren van leerlingen centraal diende te staan ('each network should select a pupil learning focus'). Frequent gekozen onderwerpen waren onder meer: verbetering van de leeruitkomsten, motivatie van leerlingen, denkvaardigheden en medezeggenschap van leerlingen. NLC is op internet uitgebreid gedocumenteerd: zie <http://www.ncsl.org.uk/networked/index.cfm>.

### *Leer- of verbeternetwerken*

Ondanks de grote hoeveelheid beschikbare informatie is het niet gemakkelijk inzicht te krijgen in de manier waarop de netwerken hebben gefunctioneerd. Zo is het ons niet duidelijk geworden over welke faciliteiten de netwerken konden beschikken. Ook hebben we niet kunnen vaststellen hoe de netwerken hebben geopereerd, hoe vaak ze bij elkaar gekomen zijn en wat ze tijdens de bijeenkomsten hebben gedaan. We veronderstellen dat er in deze opzichten grote verschillen tussen de netwerken zijn geweest. Immers, ze zijn vrij geweest eigen doelen en aanpak te kiezen. Wel staat vast dat netwerken langs schriftelijke weg uitvoerig ondersteund zijn: ze konden beschikken over veel en op maat gesneden brochures. Ook staat vast dat de netwerken geleid zijn volgens het 'shared leadership' principe, waarbij de coördinator vooral een faciliterende rol heeft.

### *Effecten*

Binnen NLC is opvallend veel onderzoek gedaan. Een overzicht van beschikbare onderzoekspublicaties telt meer dan 400 titels:

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

zie <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/research-directory.pdf>. Slechts een enkele publicatie is verschenen in 'peer-reviewed' tijdschriften. Daardoor is het moeilijk een inschatting te maken van de geldigheid van de gepresenteerde onderzoeksuitkomsten. Op gezag van de auteurs nemen we toch enkele uitkomsten over (Crowe, Noden & Stott, 2006). Bij elfjarige leerlingen (eind 'Key Stage 2') is geconstateerd dat de reken/wiskundevorderingen op NLC-scholen iets beter is dan op scholen die niet aan het project hebben meegedaan. Voor de beheersing van het Engels is er geen verschil geconstateerd, terwijl voor 'science' het verschil in het nadeel uitvalt van de leerlingen op NLC-scholen. Onduidelijk is hoe de verschillen zijn vastgesteld en hoe groot ze zijn. Uit een vragenlijstonderzoek blijkt dat 60 tot 70 procent van de deelnemende leraren meent dat de deelname aan het netwerk hun professionaliteit heeft vergroot. Activiteiten die men opvallend positief waardeert zijn: contacten met externe deskundigen (van buiten het eigen netwerk), de dialoog met professionals in het eigen netwerk en activiteiten die zich richten op persoonlijke groei. De uitkomsten lijken erop te wijzen dat de deelnemers weliswaar een positief beeld hebben van de opbrengst van de netwerken, maar dat de eigenlijke doelstelling – betere leerresultaten bij leerlingen – niet zijn gehaald. Overigens, gezien de vrijheid die de afzonderlijke netwerken hebben gehad, lijkt het ons noodzakelijk dat de opbrengst op het niveau van de afzonderlijke netwerken wordt bestudeerd, en niet zo maar wordt samengenomen over netwerken heen.

### **c. Succes For All (SFA)**

#### *Context*

'Succes For All' is een Amerikaans schoolverbeteringsprogramma dat in het bijzonder gericht is op scholen met veel leerlingen in achterstandssituaties. De ontwikkeling van het programma onder leiding van Robert Slavin en Nancy Madden gaat terug tot in de zeventiger jaren. Oorspronkelijk richtte SFA zich op de introductie van strategieën voor samenwerkend leren. Inmiddels is SFA veel breder. Het bestrijkt het gehele leerplan van de basisschool, inclusief de 'pre-school' en de 'kindergarten'. Nog steeds is samenwerkend leren een kernelement in de vernieuwing die SFA voorstaat. SFA biedt scholen niet alleen materialen zoals leerboeken en toetsen. Het programma geeft ook uitgebreide aanwijzingen voor nagenoeg alle facetten van het onderwijs (zoals schoolbeleid, organisatie, groepering van leerlingen, ouderbetrokkenheid, et cetera). SFA biedt daarnaast een professionaliseringscomponent met een dubbele doelstelling: het bevorderen van een getrouwe implementatie en het vestigen van een klimaat waarin professionalisering en schoolverbetering continu en schoolbreed de aandacht krijgen.

#### *Leer- of verbeternetwerken*

De professionaliseringscomponent omvat introductiecurcussen voor leraren en voor het management van de school. In de loop van het jaar worden vervolgcursussen gegeven, onder andere om leraren bij te staan bij de uitvoering van het programma. Daarnaast worden schooloverstijgende bijeenkomsten gehouden voor schoolleiders die op hun school met SFA werken. De school is verplicht een SFA-coördinator aan te stellen.

De beschrijving van de professionaliseringscomponent waarover wij beschikten, is niet heel gedetailleerd. Desondanks is duidelijk dat er rond SFA diverse leer- of verbeternetwerken te onderscheiden zijn. Binnen de school ontstaan één of meer netwerken van leraren, die onder begeleiding van externe trainers werken aan een getrouwe invoering van SFA en aan hun professionele competenties. Daarnaast zijn er ook schooloverstijgende netwerken waarin schoolleiders ervaringen uitwisselen en hun schoolleidercompetenties proberen te vergroten.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Effecten*

Over de effectiviteit van SFA zijn in de loop der jaren meer dan honderd wetenschappelijke artikelen gepubliceerd. Uit een kritische en onafhankelijke review komt naar voren dat SFA in meerdere opzichten een succesvol programma is: zie [http://successforall.com/images/pdfs/ESCSRQReport\\_Full\\_000.pdf](http://successforall.com/images/pdfs/ESCSRQReport_Full_000.pdf).

Scholen die SFA hebben ingevoerd, realiseren over het geheel genomen hogere leeropbrengsten dan scholen die dat niet hebben gedaan. De hogere leeropbrengsten betreffen niet alleen het lezen, maar ook – zij het in mindere mate – het rekenen en 'social studies'. Aanwijzingen dat SFA ook gunstig is voor leerlingen in achterstandssituaties zijn minder overtuigend. De effectiviteit van de professionaliseringscomponent is niet rechtstreeks onderzocht, waardoor onbekend is in hoeverre deze component bijdraagt aan het succes van SFA. Wel blijkt uit de review dat de implementatie van deze component over het algemeen succesvol is.

#### **d. Teamonderwijs Op Maat (TOM: Onderwijs Anders)**

##### *Context*

Het project TOM: Onderwijs Anders biedt geïnteresseerde scholen een integrale aanpak voor innovatie. Het project streeft een dubbel doel na: a. het primaire proces zo inrichten dat leerlingen meer individuele aandacht kunnen krijgen, en b. het werk voor de leraren inspirerender maken. De innovatie berust op drie pijlers: personeel, organisatie van het onderwijsproces en de inrichting van een krachtige leeromgeving. De eerste pijler houdt in dat de taken of rollen van leraren veranderen, dat leraren intensiever samenwerken en dat er nieuwe functies worden gecreëerd. Sleutelwoorden zijn: leraar-als-begeleider, team teaching en leren op de werkplek. De tweede pijler verwijst naar een organisatie van het leerproces, waarbij leerlingen in wisselende groepen werken en medeverantwoordelijk worden geacht voor de eigen ontwikkeling. Hierbij hoort ook dat leerlingen actiever leren in levensechte situaties. De derde pijler, de krachtige leeromgeving, betekent een intensiever gebruik van de mogelijkheden die de computer biedt en een flexibeler gebruik van ruimtes binnen de school waardoor leerlingen meer mogelijkheden krijgen voor samenwerkend leren.

TOM: Onderwijs Anders is een betrekkelijk open innovatie, waarbij aangesloten scholen een zekere ruimte hebben om te kiezen uit een veelheid van 'bouwstenen' of suggesties. Veel suggesties vertonen sterke verwantschap met het nieuwe leren (zie voor een begripsanalyse van nieuw leren Blok, Oostdam & Peetsma, 2006). Scholen dienen natuurlijk wel te beseffen dat de te kiezen bouwstenen met elkaar verband moeten houden. Veranderingen ten aanzien van de onderwijsorganisatie hebben gevolgen voor bijvoorbeeld het gebruik van de ruimtes in de school. Het project is in 2001 op bescheiden schaal gestart en wordt sinds januari 2006 begeleid door KPC Groep. Inmiddels zijn er enkele honderden scholen met belangstelling voor TOM: Onderwijs Anders. Een veertigtal ervan fungeert als voorloper en is bereid om als 'Open TOM-school' andere scholen te ontvangen en van informatie te voorzien.

##### *Leer- of verbeternetwerken*

Begin 2007 functioneerden er twee TOM-netwerken. In het ene netwerk ontmoeten de Open TOM-scholen elkaar. Volgens de gekozen opzet komt dit netwerk twee maal per jaar bijeen. In het andere netwerk komen kleine TOM-scholen drie

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

maal per jaar bijeen. Deelnemers zijn scholen met minder dan 100 leerlingen, die op zoek zijn naar andere organisatievormen om met weinig leraren toch alle leerlingen passend onderwijs te bieden. Het tweede netwerk kent nog niet zo veel deelnemers, omdat het pas onlangs van start is gegaan. Voorzien wordt dat het netwerk groeit en zich in het schooljaar 2007-2008 zal verdelen over twee netwerken, een in Noord-, een ander in Zuid-Nederland. De beide netwerken hebben vergelijkbare doelen: kennis delen en van elkaar leren. De netwerken worden gecoördineerd door adviseurs van KPC Groep. De deelnemende scholen ontvangen een bescheiden bedrag vanuit het TOM: Onderwijs Anders, maar het bedrag is niet voldoende om de kosten van deelname te dekken.

### *Effecten*

Naar het functioneren van de netwerken en naar de opbrengst ervan is weinig onderzoek verricht. Een student van de Universiteit van Tilburg heeft in het kader van een afstudeerscriptie vraaggesprekken gevoerd met twaalf deelnemers aan het Open-TOM-scholennetwerk (Beckers, 2006). Vier van de twaalf scholen geven aan niets of bijna niets te hebben geleerd. Twee hiervan doen nog maar kort mee. Het merendeel van de scholen ziet in het netwerk een toegevoegde waarde: 'het houdt je enthousiast, zorgt dat je op koers blijft, maar zorgt ook voor de legitimering van waar de school mee bezig is, ook naar andere scholen en de Inspectie toe.'



## **e. Verbreding Techniek Basisonderwijs (VTB)**

### *Context*

In het jaar 2001 is het Programma Verbreding Techniek Basisonderwijs, kortweg VTB, in Nederland gestart. Het programma stimuleert het inpassen van lessen over techniek en wetenschap in het basisonderwijs. Terwijl er een toenemende behoefte is aan mensen met technische kennis en vaardigheden, is er een afnemende belangstelling bij leerlingen. Door aan wetenschap en techniek expliciete aandacht te geven wordt geprobeerd de belangstelling voor een technische of wetenschappelijke loopbaan te vergroten.

Vanaf 2004 is het programma VTB opgewaardeerd tot een project op landelijke schaal. Uiterlijk 2010 moeten 2500 basisscholen ruime aandacht aan wetenschap en techniek besteden. Scholen kunnen een subsidie van €12.000 krijgen als ze techniek inpassen in het reguliere programma. Hiermee kunnen zij een techniekcoördinator aantrekken of vrijmaken, materiaal aanschaffen en aanvullende diensten inkopen op het gebied van scholing, coaching en dergelijke. Ter ondersteuning van de scholen zijn er 26 regionale steunpunten ingericht. Een voorwaarde voor de subsidieverlening is dat scholen deelnemen aan een van de netwerken die door de regionale steunpunten worden gecoördineerd. Door deel te nemen aan het Programma VTB committeren scholen zich aan de einddoelen van het programma (doorlopende leerlijn wetenschap en techniek, verankering in beleid en organisatie, uitdragen van de uitgangspunten naar andere scholen, aangaan van contacten met de omgeving waaronder het bedrijfsleven).

### *Leer- of verbeternetwerken*

De regionale steunpunten zijn het aanspreekpunt voor de scholen. De steunpunten zijn verantwoordelijk voor de coördinatie en ondersteuning van de netwerken van basisscholen. Aan de netwerken kunnen ook andere partijen deelnemen, zoals Pabo's, schoolbegeleidingsdiensten, bedrijven en scholen voor vervolgonderwijs. De regionale steunpunten organiseren drie tot vier netwerkbijeenkomsten per jaar voor de directe communicatie naar scholen. Daarnaast organiseren ze onder andere leermiddelenmarkten, bijeenkomsten met bedrijven, activiteiten rond specifieke lesmaterialen en coachings- en professionaliseringsactiviteiten.

Gemiddeld per steunpunt zullen uiteindelijk ongeveer 100 basisscholen participeren of geparticipeerd hebben. Om de omvang van de netwerken werkbaar

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

te houden – het streven is maximaal vijftien scholen per netwerk – hebben veel steunpunten meerdere netwerken in het leven geroepen. Begin 2007 zijn 600 scholen toegelaten tot de vierde tranche. Het totale aantal deelnemende basisscholen is daarmee op 1930 gekomen. Het exacte aantal netwerken is niet bekend, maar uitgaande van de genoemde maximale omvang zullen er in 2007 tussen de 130 en 150 netwerken functioneren.

Doel van de netwerken is dat scholen met elkaar uitwisselen over de invoering en verankering van wetenschap en techniek in het leerplan. Daarnaast hebben ze een taak om scholen buiten het netwerk te enthousiasmeren en van startinformatie te voorzien. De netwerken zijn vrij een eigen werkwijze te kiezen. Nieuwsbrieven, bijeenkomsten en gezamenlijke materiaalontwikkeling zijn voorbeelden van activiteiten die men centraal zou kunnen stellen.

### *Effecten*

Uit een evaluatie van de eerste fase (2001 – 2004) komt naar voren dat de regionale steunpunten en de daaraan gekoppelde netwerken kritische factoren zijn voor een succesvolle invoering: zie

<http://www.techniekbasisonderwijs.nl/files/files/Lessons%20Learned.pdf>.

In 2007 zal de Inspectie van het Onderwijs onderzoek verrichten naar de mate waarin scholen de VTB-doelen al hebben bereikt. Onderzoek naar de specifieke bijdragen van de scholennetwerken is ons niet bekend.

## **f. Ziezo**

### *Context*

Onderwerp van het door Q\*Primair geïnitieerde project Ziezo was de kwaliteitszorg op scholen voor basisonderwijs. Tussen 2004 en 2006 hebben ongeveer 30 scholen ervaring opgedaan met een specifiek model voor kwaliteitszorg. Het model kent drie fasen: zelfevaluatie, collegiale visitatie en proportioneel toezicht. De zelfevaluatie wordt door scholen naar eigen wensen ingericht en eindigt met het vaststellen van een zelfrapportage. Tijdens de fase van collegiale visitatie worden scholen bezocht door teams van andere scholen. Doel van de visitatie is dat het bezoekende team zich als een 'critical friend' opstelt en de geldigheid van de zelfrapportage onderzoekt. In de fase van proportioneel toezicht oefent de Inspectie van het Onderwijs het reguliere, wettelijk vastgelegde toezicht uit. Daarbij maakt de Inspectie gebruik van de zelfrapportage van de school en van de inzichten die de collegiale visitatie heeft opgeleverd. Het toezicht wordt proportioneel genoemd, omdat het onderzoek van de Inspectie zich beperkt tot de aspecten die in de zelfrapportage niet of niet goed genoeg belicht zijn. Een brede en overtuigende zelfevaluatie leidt ertoe dat de Inspectie weinig of geen zelfstandig onderzoek meer verricht. Het Ziezo-model voor kwaliteitszorg is een poging de interne en externe kwaliteitszorg zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen.

### *Leer- of verbeternetwerken*

De deelnemende scholen zijn verdeeld over drie regionaal opererende pilotgroepen. Elke groep is begeleid door een van de landelijke pedagogische centra. De begeleiding is voor een belangrijk deel afgestemd op de wensen van de afzonderlijke scholen. Maar er is ook een vast aanbod geweest. Alle scholen kregen de beschikking over een speciaal voor het project geschreven bronnenboek. Daarnaast zijn er regelmatige bijeenkomsten geweest waarvoor alle scholen waren uitgenodigd. Een belangrijk thema bij de bijeenkomsten was de voortgang van de zelfevaluatie en de visitatie. De bijeenkomsten boden scholen gelegenheid van elkaar te leren door onderlinge uitwisseling. Bovendien werden scholen aangemoedigd om ook buiten de bijeenkomsten om onderlinge uitwisselingen te organiseren. Het grootste deel van de scholen heeft dat inderdaad gedaan.

De pilotgroepen zijn te beschouwen als een heterogeen samengesteld leer- of verbeternetwerk. Naast schoolleiders namen aan de groepen ook andere

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

deskundigen deel: een inhoudelijk medewerker van een lpc (die als coördinator optrad), inhoudelijke medewerkers van de besturenorganisaties en onderwijsinspecteurs.

### *Effecten*

De drie afzonderlijke fasen van Ziezo zijn onderwerp geweest van onderzoek door het SCO-Kohnstamm Instituut. Schoolleiders hebben na afloop van de zelfevaluatie en de collegiale visitatie een vragenlijst ingevuld over de opgedane ervaringen. Daarnaast zijn de rapportages die de scholen in het kader van Ziezo maakten, aan een inhoudsanalyse onderworpen. Uit de inhoudsanalyses komt naar voren dat praktisch alle zelfevaluaties nog veel tekortkomingen vertoonden, zowel volgens de onderzoekers als volgens de collegiale-visiteurs en de inspecteurs. De schoolleiders bestreden deze conclusie niet, maar toonden zich over het algemeen desalniettemin tevreden over de opbrengsten. Ze zien goede mogelijkheden om een volgende zelfevaluatie veel beter te laten zijn. Onderzoek naar het functioneren van de pilotgroepen is niet gedaan.

## **Bijlage 4**

### **Portretten van acht Nederlandse leer- of verbeternetwerken**

- a. Community groep 1/2
- b. Daltoncoördinatoren Midden Nederland
- c. Doorgaande leerlijn 4-18 jaar, Boxmeer
- d. Kwaliteitskringen van het samenwerkingsverband Brevoordt
- e. Montessorinetwerk Vernieuwd reken- en wiskundeonderwijs
- f. Pedagogisch beleid en ondernemend leren
- g. Regiogroep Noord-Holland Noord (Verbreding Techniek Basisonderwijs)
- h. Remedial teaching-groep van het samenwerkingsverband Zeist Brummen

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

**a. Portret 'Community groep 1/2'**

*Informant: heer R. Megens; gespreksdatum: 18 september 2007*

Community groep 1/2 is een kennisgemeenschap op internet voor leerkrachten van de groepen 1 en 2 in het basisonderwijs. Belangrijkste doel is het bieden van ondersteuning aan leraren in hun dagelijks werk. Via internet worden 'tools' (zoals lessuggesties, een nieuwsbrief en een discussieforum) aangeboden waarmee leraren hun werk kunnen vergemakkelijken en verbeteren. Het aantal deelnemers bedraagt ongeveer 25.000 (peildatum september 2007), voor circa 90 procent werkzaam in een kleutergroep. Naar schatting heeft 50 tot 60 procent van de leerkrachten in de groepen 1/2 zich bij de community aangesloten. Voor de hogere leerjaren in het basisonderwijs bestaan vergelijkbare communities (groepen 3/4, 5/6 en 7/8).

*Geschiedenis*

Communities voor leraren zijn in de negentiger jaren ontstaan voor leraren in het voortgezet onderwijs. Later zijn er ook communities voor basisschoolleraars gestart. Deze zijn in 2000 ondergebracht bij Kennisnet (tegenwoordig Kennisnet Ict op school). Sindsdien heeft een sterke groei van het aantal leden plaatsgevonden. Ook de geboden 'content' is sterk uitgebreid. Qua vormgeving en werkwijze zijn de communities steeds meer naar elkaar toegroeid. Oorspronkelijk draaiden de communities op vrijwilligers, maar inmiddels worden ze gefaciliteerd. In verhouding tot het aantal deelnemers kennen de communities een slanke organisatie. Community groep 1/2 heeft een coördinator, een redactieraad en enkele leraren die op deeltijdbasis specifieke taken uitvoeren.

*Werkwijze*

De website biedt de deelnemers uiteenlopende mogelijkheden, zowel om met elkaar in contact te komen (via het forum), als om lessuggesties en leermaterialen te halen of te brengen. Een centraal element vormen de lessuggesties (thematisch en alfabetisch geordend) en de leermiddelendatabase. Het aanbod wordt voor een belangrijk deel door de deelnemers zelf aangedragen. Er functioneert een redactieraad van vijf leraren die voor specifieke onderwerpen 'content' verzorgt (onder andere muziek, poppenkast en 'Ik en Ko'). Tevens vindt men materialen en suggesties die bij een specifiek leerprogramma passen (Piramide). Aangeboden

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

inhoud wordt altijd eerst gescreend. Maandelijks ontvangen de deelnemers een elektronische nieuwsbrief. Deze bevat informatie over vernieuwingen op de website, ondersteuning bij het inbrengen van materiaal, informatie over conferenties en trainingen, en vragen en reacties van leden. Ook wordt de nieuwsbrief gebruikt om de belangstelling van de leden voor het opnemen van bepaalde typen informatie of materialen te peilen. Leden van de community kunnen zowel via de nieuwsbrief als in het discussieforum op de website vragen voorleggen of reageren op vragen van anderen.

### *Stand van zaken*

In het verleden is een poging gedaan de dienstverlening uit te breiden door het organiseren van regionale bijeenkomsten voor de deelnemers. Dit initiatief is evenwel op grond van een kosten/batenanalyse niet doorgezet. De afgelopen jaren is gezocht naar manieren om de leden te stimuleren om suggesties en lesmaterialen in te zenden. Zo is vorig jaar met succes een leermiddelenprijsvraag uitgeschreven. Verder zijn onlangs de zogenoemde schatkisten met lesmateriaal in de website ondergebracht. Via kleine stapjes wordt geprobeerd de dienstverlening van de site steeds verder te ontwikkelen.

### *Randvoorwaarden*

De coördinator en zijn team worden via Digischool gefinancierd door Kennisnet Ict op school. In totaal is per week zes uur beschikbaar. De werkelijke inzet van het team is overigens groter. Het gaat niet alleen om het plaatsen van 'content'. Ook moeten nieuwe leden worden ingeschreven, aangeboden leermiddelen worden beoordeeld, het forum worden gemodereerd, et cetera. Deelname is vrij en verplicht tot niets. Voor een volledige toegang dient men zich overigens wel in te schrijven.

### *Evaluatie*

Via internet worden evaluatiegegevens verzameld. In de eerste drie weken van september werd de website van Community 1/2 ruim 16.000 keer bezocht, werd de leermiddelendatabase 7.500 maal geraadpleegd en werden 40 nieuwe leermiddelen geplaatst. Begin 2007 is een tevredenheidsonderzoek gedaan onder de leden van alle communities samen (primair en voortgezet onderwijs). Aan het onderzoek namen 1029 personen deel. Het gemiddelde rapportcijfer was 7,4. Veel



*Bijlage 4*

waardering is er voor de mogelijkheid om met collega's in contact te komen, voor de nieuwsbrief en voor de informatie op de website. Iets minder groot is de waardering voor het forum (te weinig bijdragen van andere leden) en voor de leermiddelendatabase (te weinig lesmateriaal beschikbaar).

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

## **b. Portret netwerk 'Daltoncoördinatoren Midden Nederland'**

*Informant: heer D. de Haan; gespreksdatum: 11 september 2007*

Het netwerk bestaat uit daltoncoördinatoren. Het zijn leraren die binnen een daltonschool de specifieke taak hebben het daltonkarakter van de school te borgen en verder te ontwikkelen. Het netwerk heeft tot doel deze daltoncoördinatoren te ondersteunen en te professionaliseren.

### *Geschiedenis*

Aanvankelijk functioneerden er binnen de Daltonvereniging alleen regionale netwerken van schooldirecteuren. Het onderwijsveld bleek echter ook op het niveau van de leraren behoefte te hebben aan uitwisseling en professionalisering. Gezien hun specifieke taak bij de ontwikkeling van het daltononderwijs is ervoor gekozen een netwerk te vormen van daltoncoördinatoren. Het netwerk is in 2005 van start gegaan op initiatief van de coördinator van de daltonspecialisatie van de Educatieve Faculteit van de Hogeschool Utrecht. Het netwerk telt ongeveer twintig deelnemers, afkomstig van daltonscholen in de regio Midden Nederland. Het deelnemersbestand is tamelijk stabiel. Er wordt naar gestreefd dat alle 31 daltonscholen uit de regio in het netwerk gaan participeren.

### *Werkwijze*

Het netwerk komt vier keer per jaar bij elkaar. De bijeenkomsten vinden plaats onder schooltijd ('s middags) en duren twee uur. Tijdens bijeenkomsten worden onderwerpen, veelal aangedragen door de deelnemers zelf, geïntroduceerd door een deelnemer of door de coördinator. Na zo'n introductie wordt een onderwerp in de hele groep besproken. De coördinator organiseert de bijeenkomsten, maakt een agenda en een verslag, initieert activiteiten, en dergelijke. Om te bevorderen dat nieuwe inzichten daadwerkelijk de school bereiken, worden de deelnemers gestimuleerd de resultaten in hun team in te brengen.

### *Stand van zaken*

De werkwijze is sinds de start in essentie niet veranderd. De deelnemers hebben veel ruimte voor eigen inbreng. De coördinator vervult een centrale positie. Hij coördineert niet alleen het netwerk, maar ook de daltonspecialisatie van de lerarenopleiding en het regionale informatiepunt dat deze opleiding heeft ingericht. In

2006 heeft men op basis van de ervaringen en activiteiten van dit netwerk meegewerkt aan de totstandkoming van een handboek voor daltoncoördinatoren (titel: 'Dalton? Doorgaan!'). In daltonregio Zuid is sinds een jaar ook sprake van netwerkvorming, ook met betrokkenheid van De Haan.

*Randvoorwaarden*

Het netwerk heeft geen externe financiering. De coördinator van het netwerk verricht zijn taken ten behoeve van het netwerk op basis van contracturen. De deelnemende scholen betalen hiertoe een bescheiden jaarlijkse bijdrage.

*Evaluatie*

Er heeft geen formele evaluatie plaatsgevonden,. Wel wordt jaarlijks structureel langs informele weg nagegaan in hoeverre de deelnemers het netwerk nuttig vinden. De deelnemers zijn positief over de opbrengsten van de bijeenkomsten en de gehanteerde werkwijze. Ze kunnen concreet benoemen wat hun deelname oplevert voor de school en het eigen functioneren. De directeuren van de betrokken scholen worden tezelfdertijd eveneens gevraagd zich uit te spreken over het functioneren van het netwerk. De coördinator benadrukt dat het netwerk niet alleen de band tussen de scholen onderling versterkt, maar ook die tussen de lerarenopleiding en de scholen. Dat leidt tot een betere afstemming van opleiding en praktijk.

**c. Portret netwerk 'Doorgaande leerlijn 4-18 jaar', Boxmeer**

*Informant: heer P. van Dijk; gespreksdatum: 5 september 2007*

Aan dit netwerk nemen drie scholen deel uit Boxmeer. Het betreft twee Jenaplan-basisscholen (in feite één school met twee vestigingen) en de Jenaplanafdeling van een school voor voortgezet onderwijs. Doel van het netwerk is de overgang tussen basisonderwijs (bo) en voortgezet onderwijs (vo) te stroomlijnen. Het netwerk creëert mogelijkheden voor snellere basisschoolleerlingen om al eerder met vo-leerstof te werken, en omgekeerd, mogelijkheden voor langzamere vo-leerlingen om nog met basisschoolleerstof werkzaam te zijn.

**Geschiedenis**

Als start van het netwerk geldt de ondertekening van een intentieverklaring (maart 2004) door vertegenwoordigers van de drie scholen. Het initiatief is uitgegaan van de directeur van de basisschool. Per september 2008 wil ook een andere basisschool uit Boxmeer toetreden. Het streven is uiteindelijk alle basisscholen uit Boxmeer bij het netwerk te betrekken.

**Werkwijze**

Binnen het netwerk zijn twee groepen gevormd, een stuurgroep en een werkgroep. De stuurgroep, bestaande uit managers van de betrokken scholen, vervult coördinerende taken. De werkgroep, bestaande uit twee leraren basisonderwijs en twee leraren voortgezet onderwijs, doet het uitvoerende werk. De werkgroep stemt leerlijnen op elkaar af, ontwikkelt leerstofpakketten en begeleidt het werken daarmee door leerlingen. Er is een projectplan opgesteld waarin doelen en activiteiten omschreven zijn. In het afgelopen schooljaar is gewerkt aan de leergebieden Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. De leraren werken twee aan twee (per leergebied) samen. Ze zijn voor hun werkgroeptaken vrijgesteld. De werklast is begroot op 200 uur per leraar per jaar (ruim een halve dag per week). Op passende momenten rapporteren de leraren aan de stuurgroep en aan hun schoolteam.

**Stand van zaken**

In de beginfase van het project hebben bo-leerlingen een deel van hun onderwijs op de school voor voortgezet onderwijs gekregen. Deze aanpak is verlaten. Bo-

leerlingen werken nu via een digitale leeromgeving – waartoe de basisscholen toegang hebben gekregen – aan vo-leerstof. Vooral nog betreft het alleen leerstof voor Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. In het schooljaar 2007-2008 doen 18 van de ongeveer 50 achtstegroepers mee. Het betreft leerlingen die volgens hun leraar al eerder dan de schoolovergang aan vo-leerstof toe zijn.

### **Randvoorwaarden**

In 2007 heeft het netwerk heeft €22.500 aan externe middelen verworven. Uit eigen middelen is een even groot bedrag gereserveerd (in tijd). De faciliteiten worden voor het overgrote deel besteed aan extra personele formatie. Een klein deel wordt ingezet voor aanschaf van leermiddelen, inrichting van een digitale leeromgeving en dergelijke.

### **Evaluatie**

Evaluatie is niet geformaliseerd. Wel hanteren de deelnemers informele procedures om hun werkwijze en de opbrengsten te evalueren. Einde schooljaar 2007-2008 staat een schriftelijke evaluatie gepland. Het is nog te vroeg om vast te stellen of het beoogde doel – een verbeterde aansluiting tussen de op bo en vo aangeboden leerstof – bereikt is. Voordat zulks daadwerkelijk en met voldoende schaalgrootte is gerealiseerd, zijn volgens het projectplan meerdere jaren nodig.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

#### **d. Portret netwerk 'Kwaliteitskringen van het samenwerkingsverband Brevoordt'**

*Informant: heer A. Kreunen; gespreksdatum: 17 september 2007*

Het WSNS-samenwerkingsverband Brevoordt omvat 46 basisscholen. Voor de leraren van deze scholen, zo'n zes- tot zevenhonderd in totaal, organiseert het samenwerkingsverband themamiddagen, ter plaatse aangeduid als kwaliteitskringen. In het schooljaar 2006-2007 zijn zes thema's aan de orde geweest (zoals 'een ontwikkelingsvolgmodel voor jonge leerlingen', 'drukke kinderen', 'leren lezen in groep 3', 'Taakspel'); elk thema is tweemaal aangeboden. In totaal zijn er twaalf bijeenkomsten geweest. Het doel is leraren gelegenheid te bieden praktijkervaringen uit te wisselen (interview). De bijeenkomsten worden in beginsel geleid door medewerkers van het samenwerkingsverband, met name de externe begeleiders. Bij gelegenheid is ook een bijdrage geleverd door externe experts.

##### *Geschiedenis*

De kwaliteitskringen zijn ontstaan op initiatief van het samenwerkingsverband. Aanleiding was de constatering dat veel leraren behoefte hebben aan een gedachteswisseling over hun werkzaamheden en de daarmee samenhangende problemen en successen. Het schooljaar 2006-2007 was het startjaar. Het succes was zodanig dat de kwaliteitskringen nu een vast onderdeel zijn in de jaarplanning van het samenwerkingsverband. Per themamiddag nemen 20 tot 50 leraren deel. Groei is geen oogmerk, omdat het karakter van de bijeenkomsten zich niet leent voor grotere groepen.

##### *Werkwijze*

De themamiddagen zijn opgenomen in de jaarplanning. Voorafgaand aan de middag worden leraren via hun school uitgenodigd. Schooldirecteuren moedigen hun leraren aan om deel te nemen. Tijdens de middag staat de onderwijspraktijk van de deelnemers zoveel mogelijk centraal. Leraren bespreken hun ervaringen in kleine groepen en koppelen datgene wat besproken is aan het eind van de middag plenair terug. De organisatie is tamelijk open. Zo worden er geen verslagen gemaakt. De thema's worden gekozen door de leiding van het samenwerkingsverband, rekening houdend met de wensen die onder leraren leven. Het

tijdsbeslag is afhankelijk van het aantal middagen dat wordt bijgewoond (maximaal twaalf, maar meestal veel minder).

*Stand van zaken*

De werkwijze is na het succesvolle startjaar grotendeels hetzelfde gebleven. Er heeft enige aanpassing plaatsgevonden van de thema's. Een andere ontwikkeling is dat nu ook themamiddagen worden georganiseerd voor schooldirecteuren en voor interne begeleiders.

*Randvoorwaarden*

De kosten zijn laag. Bijeenkomsten vinden zoveel mogelijk plaats in een school. Er is geen externe financiering. Themamiddagen vinden plaats na schooltijd, zodat vervanging niet aan de orde is.

*Evaluatie*

Uit informele evaluaties (rondvragen aan het eind van de middag) komt een positief beeld naar voren. De middagen voorzien in een belangrijke behoefte van leraren. Ervaringen en wensen spelen een rol bij de vormgeving van het programma voor het volgende schooljaar. Voor leraren die – naast intervisie – ook nog behoefte hebben aan een inbreng van experts of aan andere vormen van scholing, organiseert het samenwerkingsverband cursussen.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

**e. Portret 'Montessorinetwerk Vernieuwd reken- en wiskundeonderwijs'**

*Informant mevrouw J. Geluk; gespreksdatum: 6 september 2007*

Doel van het netwerk is het verbeteren van de didactiek en de leeropbrengsten van het reken- en wiskundeonderwijs in montessoribasisscholen. Het netwerk wordt gevormd door vijf subnetwerken of groepen. De projectgroep is de spreekwoordelijke spin in het web: de groep bestaat uit experts op gebied van rekenen/wiskunde en montessorididactiek. Verder is er een auteursgroep, een stuurgroep (directeuren van deelnemende scholen), een werkgroep (leraren van deelnemende scholen) en een begeleidersgroep. Er is sprake van personele overlap tussen de groepen: leden uit de projectgroep participeren in de andere groepen.

*Geschiedenis*

In 1998-1999 uitte de Inspectie zich kritisch over de opbrengsten van het reken- en wiskundeonderwijs op montessoribasisscholen. Eigen initiatieven van scholen en andere organisaties om het rekenonderwijs te verbeteren, leverden onvoldoende op. Uit enkele van deze initiatieven is in 2005 de projectgroep ontstaan. Er doen momenteel tien montessoribasisscholen als pilotscholen mee. Het streven is om in 2008 meer scholen bij het netwerk te betrekken.

*Werkwijze*

De vijf subnetwerken hebben onderscheiden functies. De projectgroep (opleiders, begeleiders, wetenschappers) houdt zich bezig met visieontwikkeling, schrijven van projectplannen, het uitzetten van lijnen naar de toekomst, vormgeving en layout van deelproducten, het organiseren van landelijke voorlichtingsdagen, het werven van nieuwe scholen, fondswerving en het onderhouden van een website (<http://www.montessori.nl/pgrekenen/>). Deze groep komt één maal per twee maanden bij elkaar.

Pilotscholen participeren op twee niveaus: op het niveau van leidinggevenden in de stuurgroep en op niveau van de leraren in de werkgroep. Hun taken zijn respectievelijk de inzet van financiën, het inbrengen van proefscholen, kaderstelling, evaluatie, disseminatie (stuurgroep) en het uitproberen van materialen en



deze binnen de eigen school verspreiden en doen invoeren (werkgroep). De stuurgroep en de werkgroep vergaderen vier maal per jaar.

De auteursgroep, bestaande uit leraren en didactici, houdt zich bezig met het ontwikkelen van leermiddelen en materialen op basis van input en kaders van de projectgroep. Deze worden in de praktijk uitgetest door leden van de werkgroep en op basis van de ervaringen bijgesteld. De auteursgroep werkt in koppels aan de ontwikkeling van materialen en overlegt in beginsel maandelijks. De begeleidingsgroep is in oprichting. De bedoeling is dat de invoering van de vernieuwing op de scholen onder begeleiding plaats vindt. Het plan hiertoe is in de maak.

#### *Stand van zaken*

In de beginfase van het project is een visie ontwikkeld op de didactische aanpak van reken- en wiskundeonderwijs op montessoribasisscholen, waarin nieuwe inzichten over leren en de montessoriwerkwijze worden geïntegreerd. Die visie wordt door de auteursgroep geconcretiseerd in (deel)producten en 'formats', die door de werkgroep worden uitgetest en geëvalueerd. Werkgroepleden zorgen voor verspreiding van het nieuwe materiaal in hun scholen. Via zogenoemde landelijke voorlichtingsdagen/rekendagen en een website worden ook andere montessorischolen geïnformeerd over de ontwikkelingen. Het netwerk is op een punt dat men uitbreiding met nieuwe netwerken van scholen (stuur- en werkgroepen) wenselijk vindt.

#### *Randvoorwaarden*

Het netwerk heeft €32.500 ontvangen van het PO Platform Kwaliteit en Innovatie. Verder is sprake van cofinanciering vanuit de deelnemende scholen, financieel en/of personeel. De faciliteiten worden ingezet voor het vrijstellen van deelnemers voor het verrichten van taken ten behoeve van het netwerk, voor het produceren van het materiaal en voor het inhuren van expertise. Sommige deelnemers ontvangen subsidie van het PO Platform in het kader van het project breedtestrategie. Dit geld wordt ingezet om breed overleg te kunnen voeren met andere scholen. De deelnemers van de projectgroep worden deels vrijgesteld vanuit hun organisatie, maar zij steken daarnaast ook veel eigen tijd in hun activiteiten.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Evaluatie*

Er heeft nog geen formele inhoudelijke evaluatie plaatsgevonden. Er is een eerste gesprek geweest met de ambassadeur van het PO Platform. In juni 2008 vindt een tussentijdse evaluatie plaats. De werkwijze van het netwerk wordt door de deelnemers positief gewaardeerd. Desondanks verloopt de uitvoering langzamer dan verwacht. De leraren zijn enthousiast over de ideeën die aan het nieuwe materiaal ten grondslag liggen, maar vinden uitvoering in eigen lespraktijk soms wel lastig. Daardoor vraagt ook de verspreiding binnen de eigen school extra aandacht.

**f. Portret netwerk 'Pedagogisch beleid en ondernemend leren'**

*Informant: mevrouw C. Kooistra; gespreksdatum: 2 oktober 2007*

'Pedagogisch beleid en ondernemend leren' is een project – tevens scholennetwerk – van Amos, de Amsterdamse oecumenische scholengroep. Doel van het project is het realiseren van een duurzame schoolontwikkeling op basis van een vernieuwde visie op leren en onderwijzen. Het sleutelconcept is 'ondernemend leren'. Het gaat onder meer om talentenontwikkeling (samen het beste uit jezelf halen) en gemeenschapsvorming (rentmeesterschap; gezamenlijke verantwoordelijkheid). Bij het project zijn alle 35 bij Amos aangesloten basisscholen betrokken.

*Geschiedenis*

In 2004 en 2005 heeft het bestuur van Amos een nota voorbereid met een visie op het pedagogische beleid. Deze nota vormde het uitgangspunt voor twee voortrekkersgroepen van schooldirecteuren. Deze groepen hadden de opdracht het pedagogische beleid op de eigen school uit te werken. Binnen de voortrekkersgroepen lag een sterk accent op delen van kennis en van elkaar leren. Maar ook moest men de ervaringen delen met directies van scholen buiten de voortrekkersgroepen. In deze fase is belangrijke input gegeven door een onderwijskundig adviesbureau dat een tweetal studiedagen met alle schooldirecties heeft helpen vormgeven. Inmiddels hebben de voortrekkers hun werk afgerond en is een netwerk gevormd waaraan alle bij Amos aangesloten scholen deelnemen. Volgens het projectplan blijft het netwerk in elk geval tot 2011, het eind van deze schoolplanperiode, actief.

*Werkwijze*

Met ingang van het schooljaar 2007-2008 functioneren binnen het netwerk drie typen van 'subnetwerken': plangroepen (acht stuks), coördinatoren groepen (twee stuks) en een resonansgroep. De plangroepen bestaan uit de (adjunct-)directeuren van de deelnemende scholen. Deze hebben zich verdeeld over de plangroepen, zodat elke plangroep vier of vijf directeuren telt. De plangroepen zijn gewijd aan onderscheiden facetten van ondernemend leren, zoals 'leerlingondernemingen in de klas', 'onderwijsparels' en 'leerkrachtvaardigheden'. De groepen hebben tot taak het gekozen facet uit te werken en het resultaat daarvan aan het einde van het schooljaar aan de andere deelnemers te presenteren. Om de vernieuwing 'op de

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

werkvloer te laten landen', heeft elke school een coördinator 'ondernemend leren' aangewezen. De coördinatoren hebben de taak om samen met de collega's van de eigen school goede voorbeelden van ondernemend leren te ontwikkelen. Om de werkzaamheden onderling af te stemmen zijn er twee bovenschoolse coördinatoren-groepen gevormd. De resonansgroep is verantwoordelijk voor de sturing van het geheel. Deze bestaat uit vertegenwoordigers van de plangroepen, een lid van het bestuur en medewerkers van het bureau van Amos. De resonansgroep komt bij benadering maandelijks bijeen, de beide andere typen 'subnetwerken' overleggen wat minder vaak. Bij gelegenheid worden de deelnemers meer specifieke ondersteuningsvormen geboden, zoals scholing, studiedagen en -reizen. Zo is er onlangs een uitwisselingsbijeenkomst geweest van schooldirecteuren met ondernemers die buiten het onderwijsveld werkzaam zijn.

### *Stand van zaken*

De geschetste werkstructuur is nog in ontwikkeling en niet volledig uitgekristalliseerd. De communicatiestromen tussen de deelnemers krijgen nog nadere aandacht. Een nieuwsbrief zou in dit opzicht een nuttige functie kunnen vervullen, maar ook internet biedt mogelijkheden die nadere studie verdienen.

### *Randvoorwaarden*

In de eerste jaren is het project gefinancierd uit de reguliere middelen van het bestuur. Met ingang van 2007 is een subsidie verworven van €32.500 van het PO Platform Kwaliteit en Innovatie. Leden van de coördinatoren-groep worden wekelijks voor vier uur vrijgesteld, twee uur op basis van genoemde subsidie, twee uur te financieren uit het budget van de eigen school.

### *Evaluatie*

Evaluatie is tot nu toe alleen informeel geweest: de deelnemers blikken tijdens bijeenkomsten op gepaste momenten terug en proberen lessen voor het vervolg van het project te formuleren. Per 1 juni 2008 staat een schriftelijke evaluatie gepland als gevolg van de bij het PO Platform verworven subsidie.

**g. Portret netwerken in regiogroep Noord-Holland Noord (nationaal actieplan Verbreding Techniek Basisonderwijs)**

*Informanten: heer J. Eichhorn, heer A. van der Kooi; gespreksdatum: 19 september 2007*

Het nationale actieplan Verbreding Techniek Basisonderwijs (VTB) kent 25 regiogroepen. Doel van het actieplan is een duurzame verankering van techniek als leer- of ontwikkelingsdomein in het basisonderwijs. Binnen de regiogroep Noord-Holland Noord functioneren acht scholennetwerken met op dit moment in totaal ongeveer 120 deelnemende scholen. Elk netwerk telt tien tot vijftien basisscholen. De netwerken bieden scholen de gelegenheid om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren bij de invoering en borging van techniek op de basisschool.

*Geschiedenis*

Het nationale actieplan VTB heeft een looptijd van 2004 tot 2010. Scholen die aan het plan deelnemen, verplichten zich aansluiting te zoeken bij een scholennetwerk. De netwerken worden veelal gecoördineerd door medewerkers van een schoolbegeleidingsdienst of een hogeschool. Per jaar treedt een nieuwe groep basisscholen toe aan het project (in vier jaarlijkse tranches vanaf 2005 tot en met 2008). Het aantal deelnemende scholen per netwerk is gemaximeerd op vijftien. Scholen nemen in principe voor vier jaar deel aan het plan, en in het verlengde daarvan, aan het netwerk.

*Werkwijze*

Binnen de regiogroep functioneert een stuurgroep en een achttal scholennetwerken. De stuurgroep is onder meer verantwoordelijk voor de financiën en de inhoudelijke afstemming op regioniveau. De scholennetwerken – in feite netwerken van techniekcoördinatoren – fungeren als platform waar scholen elkaar informeren, ervaringen uitwisselen en samen aan oplossingen werken. Een belangrijk instrument vormen de uitwisselings- of studiebijeenkomsten die vier keer per jaar plaatsvinden. Onderwerpen hiervoor worden aangedragen door de deelnemers en coördinatoren gezamenlijk. Enkele voorbeelden: hoe krijg je het hele team achter je, hoe kun je techniek integreren met andere vakken, welke materialen passen bij onze school? De bijeenkomsten vinden veelal roulerend plaats bij een van de deelnemende scholen. Dat biedt gelegenheid om bij elkaar een kijkje

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

in de keuken te nemen. Ook worden soms bedrijfsexcursies aangeboden. De coördinatoren zorgen voor verslagen van de bijeenkomsten. Zij onderhouden ook een informatiepunt waar scholen met hun vragen terecht kunnen. Daarnaast wordt door de regiogroep een website onderhouden met achtergrondinformatie en nuttige tips. De tijdsinvestering die het netwerk vraagt, bedraagt omstreeks vier dagdelen per jaar per deelnemer. Bijeenkomsten vinden meestal onder schooltijd plaats.

### *Stand van zaken*

De werkwijze is sinds de start van het project in essentie niet veranderd. Elk jaar treden ongeveer 40 scholen toe tot een van de scholennetwerken. Aan het eind van het schooljaar 2007-2008 treedt de eerste lichting, de tranche II scholen, uit. Het zijn scholen die hun drie gefaciliteerde jaren erop hebben zitten en die worden geacht zelfstandig verder te gaan. Een nieuw programmaonderdeel is een jaarlijkse bijeenkomst voor alle 120 aangesloten scholen. De bijeenkomst krijgt het karakter van een informatie-, materialen- en activiteitenmarkt.

### *Randvoorwaarden*

Deelnemende scholen ontvangen een geoormerkt budget van €12.000, verdeeld over drie jaar. Ze beslissen zelf over de besteding van het budget. Bestedingen kunnen onder meer zijn: aanschaf materiaal, formatie, nascholing en begeleiding door de onderwijsbegeleidingsdienst. Het steunpunt ontvangt €300 per school per jaar. Aangezien dit te weinig is om de kosten van de organisatie coördinatie te dekken, financieren de instellingen die aan het steunpunt zijn verbonden uit eigen portemonnee bij in de verhouding 1/3 betaald en 2/3 uit eigen middelen van de deelnemende partners. Het bedrijfsleven (Kamer van Koophandel) draagt financieel bij aan het steunpunt.

### *Evaluatie*

Deelnemende scholen zijn verplicht jaarlijks een voortgangsrapportage op te stellen. De rapportages bieden de coördinatoren inzicht in de bereikte resultaten. Naar hun indruk functioneren de scholennetwerken over het algemeen goed. Er is enthousiasme bij de techniekcoördinatoren en de scholen zijn daadwerkelijk bezig hun aanbod op het terrein van techniek te verbeteren en van een stabiele basis te voorzien (onder andere door opname van techniek in het schoolplan). Het lande-

*Bijlage 4*

lijke projectbureau VTB werkt aan een landelijke evaluatie, maar deze is nog in volle gang.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

## **h. Portret netwerk 'RT-groep van het samenwerkingsverband Zeist Brummen'**

*Informant: mevrouw N. van Leeuwen; gespreksdatum: 13 september 2007*

Het netwerk bestaat uit remedial teachers van vrije scholen. Het netwerk richt zich onder meer op deskundigheidsbevordering van de aangesloten leden en op een verbetering van het onderwijs op de scholen waar zij werkzaam zijn. Het uiteindelijke oogmerk is het bieden van goed onderwijs aan zorgleerlingen op de aangesloten scholen.

### *Geschiedenis*

Het netwerk is in 1998 opgericht door het WSNS-samenwerkingsverband Zeist Brummen. Het is een samenwerkingsverband van vrije scholen, voornamelijk scholen uit het midden en zuiden van het land. Het aantal deelnemers aan het netwerk varieerde de laatste jaren omstreeks 40. Er vinden weinig wisselingen plaats. Groei van het aantal deelnemers wordt niet beoogd, maar het staat geïnteresseerden vrij om zich bij het netwerk aan te sluiten.

### *Werkwijze*

Het netwerk streeft naar vier bijeenkomsten per jaar. Tijdens bijeenkomsten worden onder meer inleidingen verzorgd door externe specialisten of door leden van het netwerk zelf. Ook worden wel excursies georganiseerd. De onderwerpen worden door de deelnemers in overleg bepaald. Een coördinator zorgt voor de onderlinge afstemming, maakt afspraken, initieert activiteiten, en dergelijke. De bijeenkomsten staan open voor anderen. Zo wordt soms deelgenomen door leraren of door leraren-in-opleiding. Om te bevorderen dat nieuwe inzichten de school bereiken waar de deelnemers werkzaam zijn, worden deelnemers opgeroepen de opbrengsten binnen de eigen school te bespreken. Ook worden soms 'leraarbrieven' gemaakt, waarin voor groepsleraren nieuwe inzichten of ontwikkelingen worden toegelicht. Het tijdsbeslag wordt begroot op ongeveer vier dagen per deelnemer per schooljaar.

### *Stand van zaken*

De werkwijze is in de loop der jaren weinig veranderd, al zijn er natuurlijk wel ontwikkelingen. Een daarvan is dat deelnemers onderlinge schoolbezoeken af-



spreken. Om te voorkomen dat deze bezoeken al te vrijblijvend zijn, maken bezoekers een verslag. Dit verslag wordt vervolgens binnen het netwerk verspreid.

*Randvoorwaarden*

Vanuit het samenwerkingsverband wordt jaarlijks een budget beschikbaar gesteld van €1500. Het wordt gebruikt voor zaalhuur en vergoeding aan sprekers. Deelnemers worden door hun scholen ondersteund: deelname vindt onder schooltijd plaats en deelnemers ontvangen een reiskostenvergoeding.

*Evaluatie*

De laatste bijeenkomst van het schooljaar wordt deels besteed aan een terug- en een vooruitblik: 'wat hebben we bereikt, en hoe willen we verder gaan?' De resultaten worden schriftelijk vastgelegd en vormen de basis voor verantwoording aan het samenwerkingsverband. Deelnemers voelen zich sterk betrokken bij het netwerk en ze waarderen de opbrengst over het algemeen positief.



## Bijlage 5

### Stellingen voor de paneldiscussie

Ter afsluiting van het onderzoek hebben wij twaalf stellingen geformuleerd. Ze zijn zo gekozen dat ze een dubbel doel dienen: terugblikken en vooruitzien. Ze verwoorden lessen die naar ons inzicht regelrecht te ontleen zijn aan de resultaten van ons onderzoek (stellingen 1 tot en met 7). Maar ze blikken ook vooruit aan de hand van de vraag hoe men eraan zou kunnen bijdragen dat leer- of verbeternetwerken van leraren of scholen daadwerkelijk tot onderwijsverbetering leiden (stellingen 8 tot en met 12). We voorzien elke stelling van een korte toelichting.

#### *Stelling 1*

*De grote diversiteit aan termen voor het verschijnsel 'leraren of scholen die samen aan onderwijsverbetering werken' is weinig productief.*

Wij troffen in de literatuur een veelvoud van termen aan, zowel in het Nederlands als in het Engels. In verreweg de meeste gevallen worden de termen niet precies omschreven. Het is daardoor moeilijk om de termen met elkaar te vergelijken. Risico's zijn dat gebruikers verschillende termen kiezen voor identieke verschijnselen ('men komt met iets nieuws wat eigenlijk helemaal niet nieuw is') of dat gebruikers met dezelfde term naar verschillende verschijnselen verwijzen. Een voorbeeld van het laatste is dat sommigen de term 'netwerk' alleen reserveren voor informele, niet erg strak geleide netwerken waarbij de leden een grote betrokkenheid hebben bij het thema van het netwerk.

#### *Stelling 2*

*Voor een vruchtbare bestudering van het verschijnsel is het nuttig te streven naar een gedeeld begrippenapparaat, waarin termen en hun betekenis expliciet worden vastgelegd.*

Om de voortgang van de wetenschap te bevorderen streven we naar een meer gestandaardiseerd begrippenapparaat. Onze bijdrage daaraan is de introductie van een nieuwe term, het leer- of verbeternetwerk. De omschrijving daarvan luidt: *een*

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*leer- of verbeternetwerk in het onderwijs is een groep personen of organisaties – werkzaam in het onderwijsdomein – die gezamenlijk een of meer doelen nastreven met het oog op leren (van individuen) of op het verbeteren (van organisaties). De term kan dienen als een overkoepeling van alle groepen leraren of scholen die samen aan verbeteringen werken, hetzij door te streven naar betere leraren, hetzij door te streven naar betere scholen.*

#### *Stelling 3*

*Er is geen breed aanvaarde typologie van leer- of verbeternetwerken van leraren of scholen.*

Leer- of verbeternetwerken zijn er in een grote variëteit. Er is behoefte aan een onderliggend systeem van criteria om de verschillende soorten leer- of verbeternetwerken van elkaar te onderscheiden. Echter, de ontwikkeling van een typologie vereist een scherp inzicht in de factoren die ertoe doen en daarvoor is het nog te vroeg. Desalniettemin dringen zich al wel criteria op als voor de hand liggend. Te noemen zijn: de aard van de deelnemers (leraren, scholen), spreiding van de deelnemers (schooloverstijgend, schoolgebonden) en het karakter van deelname (vrijwillig, verplicht). Of de genoemde criteria gerelateerd zijn aan de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken is vooralsnog onbekend.

#### *Stelling 4*

*In de wetenschappelijke literatuur wordt hoog opgegeven van het belang van leer- of verbeternetwerken voor onderwijsverbetering.*

Veel wetenschappers laten zich in positieve zin uit over leer- of verbeternetwerken. Ze worden gezien als een veelbelovende mogelijkheid om onderwijsverbetering tot stand te brengen. Leer- of verbeternetwerken zouden zich zowel voor 'top-down' als 'bottom-up' innovaties lenen. Bij top-down innovaties kunnen leer- of verbeternetwerken goede diensten bewijzen om aanloopproblemen de baas te worden. Bij bottom-up innovaties fungeren leer- of verbeternetwerken als denktank en proefsetting. In beide gevallen hebben leer- of verbeternetwerken het voordeel dat ze praktijknaabij zijn, een voordeel in vergelijking met professionaliseringsvormen die een grotere afstand tot de school in acht nemen (zoals cursussen, verstrekking van nieuwe materialen, en dergelijke).

*Stelling 5*

*Het stimuleren van leer- of verbeter-netwerken komt niet tegemoet aan het streven dat het onderwijs zoveel mogelijk 'evidence based' moet gaan werken.*

Er is door wetenschappers al veel geschreven over leer- of verbeter-netwerken, maar nog maar weinig op basis van empirisch onderzoek. Over het algemeen resulteert het empirische onderzoek in uitkomsten die qua bewijskracht zwak zijn. Een voorbeeld hiervan vormt onderzoek waarbij deelnemers naar hun tevredenheid wordt gevraagd. Dit type onderzoek gaat eraan voorbij dat de eventueel ontevreden deelnemers het netwerk inmiddels hebben verlaten en derhalve niet meer gehoord zijn. Belangrijker is evenwel nog dat tevredenheid van deelnemers nog niet hoeft te betekenen dat netwerken daadwerkelijk tot onderwijsverbetering hebben geleid.

*Stelling 6*

*In het primair onderwijs zijn leer- of verbeter-netwerken getalsmatig van weinig belang.*

Ons onderzoek naar leer- of verbeter-netwerken in het basisonderwijs heeft alleen betrekking gehad op schooloverstijgende netwerken. Van zulke netwerken hebben we er ruim 200 gevonden, met een gemiddeld aantal deelnemers van ongeveer 20 per netwerk. Naar wij vermoeden is het totaal aantal leer- of verbeter-netwerken beduidend groter, mogelijk 500 of nog meer. Uitgaande van 500 netwerken met een gemiddeld deelnemeraantal bedraagt het totaal aantal netwerkleden omstreeks 10.000. Dit zou betekenen dat minder dan een op de tien leraren bij een leer- of verbeter-netwerk is aangesloten.

*Stelling 7*

*Deelnemers aan leer- of verbeter-netwerken in het primair onderwijs zijn praktisch zonder uitzondering positief gestemd over het effect van hun netwerk op de kwaliteit van het onderwijs.*

Deze conclusie is gebaseerd op 70 deelnemers van 45 heel verschillende netwerken, die overigens waarschijnlijk geen representatieve steekproef vormen van alle netwerken in het basisonderwijs. De deelnemers waarden de opbrengst (in termen van deskundigheid of schoolverbetering) gemiddeld met een ruime zeven. Veertien deelnemers geven aan dat de effectiviteit van hun netwerk onvoldoende doorwerkt op leerlingniveau.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Stelling 8*

*Het verdient aanbeveling – onder zekere voorwaarden – meer leer- of verbeternetwerken te vormen.*

Ondanks de onzekerheden over de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken bevelen we aan om met zulke netwerken meer ervaring op te doen. De belangrijkste argumenten hiervoor zijn a. dat leraren zelf een voorkeur uitspreken voor vormen van nascholing die praktijknabij zijn en b. dat wetenschappelijk onderzoek geen contra-indicaties oplevert. Leer- of verbeternetwerken verdienen dus het voordeel van de twijfel, maar wel onder twee aanvullende condities. De eerste is dat leer- of verbeternetwerken ertoe overgaan hun doelstellingen 'smart' te formuleren en daarbij een open oog hebben voor de afzonderlijke elementen van de procesketen: hoe kunnen netwerkactiviteiten uiteindelijk leiden tot een hogere onderwijsopbrengst? De tweede is dat netwerken hun effectiviteit stelselmatig evalueren.

*Stelling 9*

*Wetenschappelijk onderzoek dient meer aandacht te hebben voor de mogelijkheid dat leer- of verbeternetwerken tot gevarieerde leeropbrengsten kunnen leiden.*

Schoolvorderingstoetsen zijn een veel gebruikt middel om te bepalen of er iets is geleerd. Zulke toetsen hebben ten aanzien van de onderhavige leer- of verbeternetwerken twee beperkingen. De eerste is dat ze slechts een beperkt domein bestrijken: er zijn veel leerdoelen zonder bijpassende toetsen. Van de leerdoelen die in de kerndoelen basisonderwijs (versie maart 2004) worden genoemd, is het overgrote deel niet toetsbaar, althans niet via het huidige aanbod van schoolvorderingstoetsen. De tweede beperking is dat er geen toetsen bestaan om te zien of leraren iets hebben geleerd of bijgeleerd. Alternatieve mogelijkheden als het bekwaamheidsdossier zijn nog onvoldoende gestandaardiseerd. Toch is het bepalen van leereffecten van belang, omdat de rationale van een leer- of verbeternetwerk nu eenmaal is dat leraren of leerlingen er wijzer van worden. Onderwijswetenschappers moeten investeren in alternatieve manieren om zichtbaar te maken dat er leren heeft plaatsgevonden. We noemen enkele mogelijkheden: het 'learner report', zelfbeoordeling, 'peer' beoordeling, visitatie en portfolio.

*Stelling 10*

*Wetenschappelijk onderzoek dient meer aandacht te hebben voor de processen die de eventuele effecten van leer- of verbeternetwerken op onderwijskwaliteit mediëren.*

In onderwijs hebben we veelal te maken met lange ketens van oorzaak en gevolg. Daardoor is het weinig realistisch om te verwachten dat een inspanning om een verbetering te realiseren, ook automatisch in een verbetering zichtbaar wordt. Onderweg moeten vele hindernissen worden overwonnen. Neem het geval van de leraar die deelneemt aan een van de netwerken Verbreding Techniek Basisonderwijs. Er moet heel wat gebeuren voordat zijn of haar verworven kennis en vaardigheden daadwerkelijk bij leerlingen tot een grotere belangstelling voor techniek hebben geleid. Voor een beter begrip van de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken is het noodzakelijk oog te hebben voor de procesketen als geheel. Belangrijke elementen uit deze keten, zoals het verloop van de implementatie (in de eigen klas, of in de school als geheel) en al dan niet ingebouwde feedbackmechanismen, horen in de onderzoeksopzet te worden opgenomen.

*Stelling 11*

*Leer- of verbeternetwerken moeten verbonden worden met andere mogelijkheden om de deskundigheid van leraren of de kwaliteit van scholen te verbeteren.*

Leer- en verbeternetwerken zijn maar één manier om onderwijsverbetering tot stand te brengen. Andere manieren zijn bijvoorbeeld coaching (al dan niet op de werkvloer), zelfreflectie, actieonderzoek en van buitenaf gestuurde innovatietrajecten. In de praktijk zijn regelmatig mengvormen te zien, zo constateerden we in de projecten die we in de bijlagen hebben beschreven. Zo worden leer- en verbeternetwerken vaak verbonden aan trainingen of zomercursussen. Een andere combinatie is het beschikbaar stellen van nieuwe materialen en het vormen van netwerken om de implementatie te begeleiden. Er is ons geen onderzoek bekend waaruit zou blijken dat een geïntegreerde vernieuwingsaanpak beter werkt dan een aanpak waarbij slechts één weg wordt gevolgd. Toch pleiten we daarvoor, vanuit de veronderstelling dat een goed gekozen mix van op elkaar afgestemde aanpakken minder risicovol is dan een eenvormige aanpak.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Stelling 12*

*Onderwijspraktijk en wetenschappelijk onderzoek moeten ten aanzien van leer- of verbeternetwerken nauwer met elkaar gaan samenwerken.*

Het is ons opgevallen dat er rond leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs weinig wetenschappelijk onderzoek wordt uitgevoerd. Dat is vanuit twee perspectieven een gemiste kans. Netwerken missen hulp bij het antwoord op de vraag hoe ze functioneren en wat ze tot stand brengen. De wetenschap mist de kans om kennis te ontwikkelen over de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken en over de condities die daarop van invloed zijn. Fondsenverstrekkers zouden erop toe kunnen zien dat de gewenste samenwerking tot stand komt.



## Bijlage 6

### Verslag van de paneldiscussie over de stellingen

Aanwezigen (in volgorde van de genodigdenlijst):

Carla v. d. Bosch (Basisschool Het Talent), Robert Nas (Basisschool Het Talent), Frank de Wit (Basisschool Dr. Rijk Kramer), Sicco Baas (Vos/ABB), Dick de Haan (Hogeschool Utrecht), Hennie Biemond (Expertisecentrum Nederlands), Jan Noordam (Verbreiding Techniek Basisonderwijs), Ineke van Sijl (KPC Groep), Jozef Kok (PO-Platform Kwaliteit en Innovatie), Elles Rinkel (Ministerie van OCW), Guuske Ledoux (SCO-Kohnstamm Instituut), Peter Slegers (Universiteit van Amsterdam), Eric Verbiest (Fontys), Edith van Eck (SCO-Kohnstamm Instituut), Henk Blok (SCO-Kohnstamm Instituut), Monique Marreveld (Didaktief)

#### *Vooraf*

Dit verslag beperkt zich tot de discussie over de stellingen. De stellingen zelf zijn in het verslag integraal opgenomen (maar niet meer de toelichtingen op de stellingen). Hilde van den Bossche (KaHO Sint Lieven, Sint-Niklaas) heeft een schriftelijke reactie ingebracht die in het verslag is verwerkt.

#### *Stelling 1*

*De grote diversiteit aan termen voor het verschijnsel 'leraren of scholen die samen aan onderwijsverbetering werken' is weinig productief.*

Onder de aanwezigen zijn er velen die het niet met de stelling eens zijn. Er is inderdaad een grote diversiteit aan termen, maar hetzelfde geldt voor de verschijnselen: netwerken komen in veel verschillende vormen voor. Met de huidige terminologie is weinig mis. Het staat iedereen vrij een eigen term te kiezen. Omdat leren in netwerken nog een jonge term is, is het wel goed om over enige tijd na te gaan of er een natuurlijke convergentie gaat plaatsvinden.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Stelling 2*

*Voor een vruchtbare bestudering van het verschijnsel is het nuttig te streven naar een gedeeld begrippenapparaat, waarin termen en hun betekenis expliciet worden vastgelegd.*

Deze stelling roept een hoop discussie op en wordt zeker niet algemeen omschreven. Er worden drie problemen naar voren gebracht. Het is in de eerste plaats wellicht helemaal niet nodig een nieuwe term te kiezen en die van een definitie te voorzien. Er zijn immers al genoeg termen in omloop en in het dagelijkse spraakgebruik is er niet veel verwarring. De behoefte aan eenduidige begrippen is misschien wel een exclusieve behoefte van wetenschappers. De voorgestelde term lijkt, zo luidt een tweede tegenwerping, eerder een tegengesteld effect te hebben. Deze vergroot de verwarring, onder andere omdat de term slecht aansluit bij het dagelijkse spraakgebruik. Valt bijvoorbeeld een teamvergadering als een leer- of verbeternetwerk te beschouwen? En valt niet ook actieonderzoek of het volgen van een cursus onder de definitie van een leer- of verbeternetwerk? Het zou in dit verband helpen als de onderzoekers ook voorbeelden zouden geven van organisatievormen die NIET onder de definitie vallen. En ten derde, het dagelijkse spraakgebruik laat zich niet of bijna niet sturen.

*Stelling 3*

*Er is geen breed aanvaarde typologie van leer- of verbeternetwerken van leraren of scholen.*

Het merendeel van de aanwezigen kan zich in deze stelling vinden. Er zijn veel verschillende organisatievormen waarin wordt nagestreefd dat leraren zich nascholen of scholen zich verbeteren. De vraag is waarin ze zich nu precies van elkaar onderscheiden en wat dat voor gevolgen heeft voor de effectiviteit. We weten daar nog veel te weinig van. Iemand suggereert dat bijvoorbeeld de vraag of er al dan niet voor deelname betaald moet worden, uit kan maken voor de effectiviteit. Ook de soort van leren (theoretische kennis, praktijkkennis) zou bepalend kunnen zijn voor de effectiviteit. Het zou geweldig zijn als we daar meer grip op kregen en een typologie zou in dit verband goede diensten kunnen bewijzen. Een typologie kan ook het proces van begrips- en definitievorming overbruggen.

*Stelling 4*

*In de wetenschappelijke literatuur wordt hoog opgegeven van het belang van leer- of verbeternetwerken voor onderwijsverbetering.*

Deze stelling wordt breed onderschreven, maar zie onder stelling 5.

*Stelling 5*

*Het stimuleren van leer- of verbeternetwerken komt niet tegemoet aan het streven dat het onderwijs zoveel mogelijk 'evidence based' moet gaan werken.*

In de discussie worden twee kwesties besproken. De eerste is of het echt zo belangrijk is dat het onderwijs zoveel mogelijk 'evidence based' gaat werken. Het is misschien wel een mooi streven, maar in de praktijk vaak niet haalbaar (zie ook de discussie hierover bij Jörg, Davis & Nickmans, 2007 en Laevers & Heylen, in druk).<sup>1</sup> De mogelijkheden van de onderzoeker zijn nu eenmaal beperkt. En verder: wat betekent 'het onderwijs' hier? Gaat het om de leraar, de school, het bestuur of het onderwijsbeleid? Daar kun je verschillend over denken. De tweede kwestie is de haalbaarheid van empirisch onderzoek naar de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken. Bewijzen zijn moeilijk te vinden, zeker als je bewijzen verlangt in termen van daadwerkelijk leren of verbeteren. De keten van processen is lang en bij elke schakel kan een hapering optreden. Eigenlijk is een leer- of verbeternetwerk een lege huls, een vorm zonder inhoud. Het succes wordt waarschijnlijk vooral door de inhoud bepaald, namelijk door het type kennis dat wordt ontwikkeld of verspreid. Leer- of verbeternetwerken zijn wellicht alleen effectief binnen een heel scala van professionaliseringsmaatregelen. Iemand wijst op het belangrijke onderscheid tussen leren van experts, leren van elkaar en leren van jezelf (op grond van eigen praktijkervaringen). Een ander brengt naar voren dat de motivatie mogelijk een factor van gewicht is. Het maakt wellicht uit of iemand verplicht deelneemt, dan wel uit eigen interesse of belang. Voorts, is een exclusieve focus op leren of verbeteren wel zo zaligmakend? Deelnemers noemen neveneffecten die toch ook de moeite waard zijn, zoals dat het prettig is om met vakgenoten te kunnen uitwisselen. Er wordt in het basisonderwijs nog veel te weinig over de muren van de eigen school gekeken.

---

<sup>1</sup> Jörg, T., Davis, B., & G. Nickmans (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, 2, 145-156.

Laevers, F., Heylen, L. (in druk). How a new era for a science of learning and education has commenced. *Educational Research Review*.

*Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

*Stelling 6*

*In het primair onderwijs zijn leer- of verbeternetwerken getalsmatig van weinig belang.*

De deelnemers aan de discussie vinden deze stelling weinig relevant en zijn het er veelal niet mee eens. Alleen al binnen het netwerk Verbreding Techniek Basisonderwijs functioneren inmiddels veel meer netwerken dan de onderzoekers hebben gevonden. De vraag is verder: is het weinig wanneer van een school gemiddeld een of twee mensen aan een netwerk deelnemen? Met even veel recht kun je het ook veel vinden. Veel belangrijker is de doorvertaling binnen de eigen school. Die kan klein blijven, maar dat is zeker niet altijd het geval. Eigenlijk is de getalsmatige vraag niet zo zinvol. Het gaat uiteindelijk toch om de effectiviteit. Wel onderschrijft men dat het vooral directeuren en middenmanagers zijn die zich bij leer- of verbeternetwerken aansluiten. Groepsleraren doen dat in mindere mate.

*Stelling 7*

*Deelnemers aan leer- of verbeternetwerken in het primair onderwijs zijn praktisch zonder uitzondering positief gestemd over het effect van hun netwerk op de kwaliteit van het onderwijs.*

Over deze stelling is weinig gesproken. Aanwezigen beamen dat deelnemers aan netwerken bijna altijd enthousiast zijn. Een relevante vraag is wel, waarom dat zo is. Het hoeft niet alleen aan de opbrengst te liggen. Deelname aan een netwerk is mogelijk óók zo aantrekkelijk omdat het weinig verplichtingen met zich meebrengt. Het is een tamelijk vrijblijvende manier van leren. En er is sprake van een selectie-effect: wanneer deelnemers niet meer enthousiast zijn, stoppen ze er vaak mee. Deelnemers verwachten een zeker evenwicht tussen halen en brengen.

*Stelling 8*

*Het verdient aanbeveling – onder zekere voorwaarden – meer leer- of verbeternetwerken te vormen.*

De aanwezigen ondersteunen in het algemeen deze aanbeveling, maar verbinden daar wel – deels verschillende – condities aan. Netwerken zouden zich moeten beperken tot de invoering van 'evidence based' verbeteringen. Anderen vinden dit veel te beperkt, er blijft dan weinig over. Een andere genoemde voorwaarde is dat er aandacht moet zijn voor de condities waaronder netwerken effectief kunnen zijn. Zo is het belangrijk dat deelname aan het netwerk door de hele school wordt gedragen. Op zijn minst moet er een directe lijn zijn van de netwerkdeelnemer

naar de schooldirectie. De eis van 'evidence based' is op zich niet onverstandig, maar bijvoorbeeld bij kleine of minder pretentieuze netwerken veel te zwaar. De genoemde eisen – 'smart' doelstellingen, daadwerkelijk geëvalueerd – moeten functioneel zijn ten opzichte van de inspanningen die een netwerk vergt. Meer of minder netwerken is niet zo belangrijk, het gaat om de kwaliteit. Het streven naar 'meer' kan ook tot overbelasting leiden. Het is voor netwerken moeilijk om de doelen op schoolniveau te formuleren. Scholen moeten dat zelf doen. Evaluatie zou op tenminste twee niveaus moeten gebeuren: het niveau van het netwerk en het niveau van de school.

#### *Stelling 9*

*Wetenschappelijk onderzoek dient meer aandacht te hebben voor de mogelijkheid dat leer- of verbeternetwerken tot gevarieerde leeropbrengsten kunnen leiden.*

De aanwezigen onderschrijven dat er bij leer- en verbeternetwerken inderdaad sprake zal zijn van een variatie in beoogde en gerealiseerde leeropbrengsten, zowel qua niveau als qua aard: meer tevredenheid, toegenomen competenties, veranderde attitudes, betere toetsprestaties. Het probleem is niet zozeer dat er geen instrumenten zijn om gevarieerde leeropbrengsten in kaart te brengen, maar dat de beoogde effecten vaak onvoldoende gespecificeerd worden. Verondersteld kan worden dat het in het algemeen gaat om effecten op verschillende niveaus, op de deelnemers, op de praktijk in de school en dan meer specifiek op resultaten bij leerlingen.

Afhankelijk van het type resultaten zouden assesmentachtige instrumenten of portfolio's een rol kunnen spelen, maar – en dat is een probleem – dat is tijdrovend en kostbaar, kostbaarder dan toetsen. Voor het in kaart brengen van effecten op leraren is wel ervaring opgedaan met het verder uitwerken van de SBL-competenties en daarmee verbonden beoordelingsschalen, maar zowel de ontwikkeling als de toepassing daarvan bleek erg arbeidsintensief. Gepleit wordt voor meer aandacht voor het betrouwbaar en valide meten van dit type verwachte effecten. Misschien moet hierbij niet zozeer worden gedacht aan concrete instrumenten, maar meer aan procedures of halfproducten, die situatiespecifiek kunnen worden ingezet. Het netwerk zelf kan hier ook een rol bij spelen, door instrumenten te ontwikkelen die de deelnemers kunnen gebruiken in de eigen school. Bij TOM Onderwijs Anders is bijvoorbeeld vanuit dit streven een kwaliteitskaart ontwikkeld, die de deelnemers kunnen hanteren in hun school. Ook

### *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs*

ontwikkelde producten kunnen bij de evaluatie worden betrokken, door deze naar hun gebruiksmogelijkheden te evalueren.

Niet iedereen is overtuigd van de positieve werking van helderder doel-formulering en evaluatie van de effecten van de netwerken op verschillende niveaus. Verschillende deelnemers waarschuwen voor een externe evaluatie-dwang. Een te strak keurslijf van doelformuleringen en daaraan gekoppelde evaluatie-instrumenten zou op gespannen voet kunnen komen te staan met het informele karakter van veel netwerken.

#### *Stelling 10*

*Wetenschappelijk onderzoek dient meer aandacht te hebben voor de processen die de eventuele effecten van leer- of verbeternetwerken op onderwijskwaliteit mediëren.*

In de discussie naar aanleiding van eerdere stellingen is al naar voren gekomen, dat er een grote afstand is tussen het leren in netwerken en effecten op leerlingen-niveau. Effecten van netwerken op leerlingen zijn lastig te isoleren, strekken zich uit over langere perioden en zijn moeilijk vast te stellen. De stelling wordt door de aanwezigen onderschreven met de volgende aanvulling: in zo'n ketenbenadering dient ook aandacht besteed te worden aan condities die van invloed kunnen zijn op de effectiviteit in de keten zoals eigenaarschap van de deelnemers, de redenen waarom deelnemers deelnemen, de manier waarop ze leren en het draagvlak in hun school. Een van de deelnemers vraagt aandacht voor de levensduur van netwerken. Het is een belangrijke vraag hoe je een leer- of verbeternetwerk voor langere tijd actief en productief kunt houden.

#### *Stelling 11*

*Leer- of verbeternetwerken moeten verbonden worden met andere mogelijkheden om de deskundigheid van leraren of de kwaliteit van scholen te verbeteren.*

Deelnemers onderschrijven deze stelling, maar merken op dat dat in de praktijk bijna altijd al gebeurt. Het onderscheid tussen leer- of verbeternetwerken en andere vormen van scholing of nascholing is niet erg scherp (zie ook onder stelling 2). Daarom is de stelling ook een beetje vaag.

*Stelling 12*

*Onderwijspraktijk en wetenschappelijk onderzoek moeten ten aanzien van leer- of verbeternetwerken nauwer met elkaar gaan samenwerken.*

Discussiedeelnemers zijn het in grote lijnen met de stelling eens, maar de vraag is natuurlijk hoe dat bereikt zou kunnen worden. Gebrekkige samenwerking tussen onderzoek en praktijk is een hardnekkig probleem. De onderhavige paneldiscussie wordt door een van de deelnemers als een nuttig voorbeeld van zo'n na te streven samenwerking naar voren gebracht. Andere mogelijkheden zijn om onderzoekers te betrekken bij het werken in leer- of verbeternetwerken. In de discussie over eerdere stellingen is ook al geopperd dat onderzoekers ondersteuning kunnen bieden bij de ontwikkeling van evaluatie-instrumenten. In dit verband wordt ook de toename van schoolnabij onderzoek naar voren gebracht. In verschillende projecten werken scholen en onderzoekers samen aan de ontwikkeling en evaluatie van onderwijsvernieuwing. Zo'n werkwijze, waarbij onderzoekers meer samen met en in scholen onderzoek gaan doen, maakt het – zeker als zo'n samenwerking zich over een langere periode uitstrekt – mogelijk dat het veld meer eigen vragen kan inbrengen en dat onderzoekers de bruikbaarheid en toegankelijkheid van de onderzoeksopbrengsten kunnen vergroten. De wijze waarop onderwijsonderzoek momenteel wordt gefinancierd vormt nogal eens een belemmering. Er zou een verschuiving moeten plaatsvinden van evaluatie- naar ontwikkelingsonderzoek. Onderzoek komt onvoldoende tegemoet aan vragen die in het veld leven. En de uitkomsten uit onderzoek komen niet in de onderwijspraktijk terecht: onderzoekers schrijven te weinig voor de school.





## Recent uitgegeven SCO rapporten

- 788 Oud, W.  
Ontwikkeling en implementatie van het Wanita-concept. Afsluiting van de monitor.
- 787 Boogaard, M., Fukkink, R., Felix, C.  
Chillen, skaten, gamen. Opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland.
- 786 Peetsma, T., Blok, H. (red)  
Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale eindrapport.
- 785 Veen, A.  
Pilot Huisbezoeken. (project Capabel).
- 784 Roede, E.  
Pedagogische Dimensie nr. 54. Signalering en aanpak van geweld. Mogelijkheden voor leraren om gevaarlijk gedrag van leerlingen tijdig te kunnen signaleren.
- 783 Karsten, S., Schooten, E. van, Blok, H.  
Achterblijven in Amsterdam? Verslag van het onderzoek naar de leerlingen met een LWOO- en PrO-verwijzing.
- 782 Veen, A., Veen, I. van der, Koopman, P.  
Bos en Lommer. Onderzoeksrapportage over de periode 1991-2005. Evaluatieonderzoek project Capabel (vierde interimrapport).
- 781 Derriks, M., Kat, E. de  
Pedagogische Dimensie nr. 53. De leerlingen de baas. Beginnende vrouwelijke docenten en orde in de klas.
- 780 Eck, E. van, Boogaard, M.  
Interne en externe kwaliteitszorg in het basisonderwijs en de rol van het bovenschools management.
- 779 Veen, A., Daalen, M. van, Roeleveld, J., Jonge, N. de  
Implementatie van Voor- en Vroegschoolse Educatie in Rotterdam.
- 778 Veen, A., Vergeer, M., Oenen, S. van, Glaudé, M., Breetvelt, I.  
ZonMw Programmeringsstudie Jeugd, Deelstudie 1 Effecten van interventies in Pedagogische Basisvoorzieningen.
- 777 Peetsma, T., Boogaard, M., Karaburun, A., Veen, I. van der  
Deelrapport 3. Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; deelrapport 3 Hoe gaan basisscholen en ouders met elkaar om als extra zorg nodig is?

Deze rapporten zijn te bestellen via:

<http://www.sco-kohnstaminstituut.uva.nl/webwinkel/bestellen.htm>