

Kennisbenutting in kennisnetwerken  
van docenten: Een verkenning

MARIANNE BOOGAARD  
WOUTER SCHENKE  
PATRICK VAN SCHAİK  
CHARLES FELIX



Kennisbenutting in kennisnetwerken  
van docenten: Een verkenning

MARIANNE BOOGAARD

WOUTER SCHENKE

PATRICK VAN SCHAİK

CHARLES FELIX

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Boogaard, M., Schenke, W., Schaik, P. van, Felix. C.

**Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten: Een verkenning.**

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Rapport 978, project 10700.

ISBN 978-94-6321-040-9

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal  
Regieorgaan Onderwijsonderzoek  
NRO projectnummer: 405-15-541



Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Plantage Muidersgracht 24, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Tel.: 020-525 1226

[www.kohnstammstituut.uva.nl](http://www.kohnstammstituut.uva.nl)

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2017

© Copyright 2017: M. Boogaard, W. Schenke, P. van schaik en C. Felix.

# Inhoudsopgave

1	Aanleiding en achtergrond	1
1.1	Kennisbenutting	2
1.2	Leeswijzer	3
2	Context van kennisnetwerken in het onderwijs	5
2.1	Kennis benutten voor onderwijsvernieuwing	5
2.2	Kennisnetwerken als strategie voor kennisbenutting	6
3	Probleemstelling en onderzoeksvragen	9
3.1	Kernbegrippen en probleemstelling	9
3.2	Onderzoeksvragen	10
4	Onderzoeksmethode	13
4.1	Deskresearch: kennisnetwerken en typerende kenmerken	13
4.2	Interviewronde: kennisbenutting in verschillende typen kennisnetwerken	14
4.3	Hypotheses over kansrijke contexten voor kennisbenutting	17
5	Resultaten: typering van de kennisnetwerken	21
5.1	Typerende kenmerken van kennisnetwerken, op basis van deskresearch	21
5.2	Typering van de kennisnetwerken in de interviewronde	24
6	Resultaten: kennisbenutting in kennisnetwerken	35
6.1	Algemene oordelen over deelname aan een kennisnetwerk	35
6.2	Kennisbronnen en -activiteiten	36
6.3	Toepassing in de eigen onderwijspraktijk	38
6.4	Kennisverspreiding	39
6.5	Randvoorwaarden	41

7	Resultaten: kansrijke contexten	45
7.1	Relatie initiatief en facilitering	45
7.2	Relatie initiatief en betrokkenheid schoolleiding	46
7.3	Relatie initiatief en kennisverspreiding	47
7.4	Relatie kennisstrategie en toepassing in eigen onderwijs	47
7.5	Relatie kennisstrategie en kennisverspreiding	48
7.6	Relatie thema en toepassing	49
8	Samenvatting en conclusies	51
8.1	Diversiteit aan kennisnetwerken	51
8.2	Kennisbenutting in kennisnetwerken	54
8.3	Kansrijke contexten voor kennisbenutting	55
9	Literatuur	59
	Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut	61

## 1 Aanleiding en achtergrond

Er is vanuit onderzoek veel kennis over onderwijs beschikbaar en individuele docenten hebben uitgebreide praktijkkennis over hun vak. Vanzelfsprekend blijft er altijd behoefte aan nieuwe kennis, die aansluit bij nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs. Maar daarnaast is het van belang dat die onderwijskennis ook wordt gedeeld en verspreid, verdiept en verrijkt, en dat er een vertaling plaatsvindt naar concrete, creatieve onderwijsontwerpen die daadwerkelijk hun weg vinden naar toepassing in de scholen.

Het benutten van kennis, vanuit de wens de onderwijspraktijk te verbeteren, krijgt toenemende aandacht in de scholen, én van beleidsmakers en onderzoekers.

Scholen experimenteren met verschillende vormen van 'kennisbenutting', bijvoorbeeld door docenten zelf onderzoek te laten doen of samen onderwijs te laten ontwerpen, door docenten te laten deelnemen aan een masteropleiding, of door als team te gaan werken met een programma als LeerKRACHT. Ook docenten nemen initiatieven om hun kennis te delen met collega's, zoals via de Vereniging van Meesterschappers in Amsterdam, of MeetUp010 in Rotterdam.

Scholen en leraren stuiten daarbij wel vervolgens op vragen over hoe zij de kennis van degenen die deelnemen ook kunnen delen met collega's, en kunnen inzetten in hun onderwijs. Het gaat de betrokkenen immers meestal niet alleen om kennisdelen of -uitwisselen, maar ook om het leveren van een bijdrage aan de kwaliteit van het onderwijs, en - waar nodig - aan daadwerkelijke vernieuwingen.

## 1.1 Kennisbenutting

In het door NRO gesubsidieerde project ‘Docenten creëren en benutten kennis voor onderzoek en praktijk’ onderzoeken we hoe kennisbenutting geoptimaliseerd kan worden in scholen voor voortgezet onderwijs. Centraal staat de vraag welke strategieën voor kennisbenutting het meest succesvol zijn. Dit NRO-project is opgebouwd in drie fasen. In elke fase is sprake van nauwe samenwerking tussen de onderzoekers en scholen(groepen) die het consortium vormen. In de eerste fase van het project heeft een brede inventarisatie plaatsgevonden van de ervaringen van vo-docenten met allerlei vormen van kennisbenutting. Doel van die inventarisatie was om beter zicht te krijgen op mogelijk kansrijke strategieën daarvoor. In de tweede fase worden enkele strategieën expliciet toegepast in ontwerp-, en ontwikkelteams binnen de consortiumscholen(groepen). In fase drie onderzoeken we dan vervolgens het effect van die strategieën op kennis en handelen van deelnemende docenten en hun collega’s. Het uiteindelijk doel van dit onderzoek naar kennisbenutting is te komen tot onderbouwde adviezen voor docenten en scholen over wat werkt voor de direct betrokken docenten en wat werkt als het gaat om kennisverspreiding onder collega’s.

In deze rapportage zoomen we in op één van de deelstudies uit dit onderzoek.<sup>1</sup>

In deze deelstudie is een verkenning uitgevoerd naar ‘kennisnetwerken’ van docenten, waarbij we specifiek hebben gekeken naar de manieren waarop zij omgaan met kennisbenutting: het bestuderen van literatuur en het gebruik maken van de expertise van deskundigen en deelnemers, maar ook het toepassen ervan bij het ontwerpen van nieuwe onderwijsmaterialen of het zelf creëren van kennis via het doen van onderzoek in de schoolpraktijk.

Kennisnetwerken van docenten komen voor in alle sectoren in het Nederlandse onderwijs, maar hoe zij precies omgaan met ‘kennis’, en wat daarvoor hun focus en werkwijze is, was nog onvoldoende bekend. De kernvragen voor deze deelstudie waren daarom: wat zijn belangrijke kenmerken van kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten, en welke belemmerende en bevorderende

---

<sup>1</sup> De andere deelstudies zijn: Heemskerk, I. & Schenke, W. (2016). Kennisontwikkeling en kennisdeling met LeerKRACHT. Amsterdam: Kohnstamm Instituut (rapport 956). En: Sligte, H. & Schenke, W. (2017). Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren. Amsterdam: Kohnstamm Instituut (rapport 972).



factoren voor het benutten van kennis uit onderzoek en praktijk ervaren de deelnemers?

## 1.2 Leeswijzer

We bespreken achtereenvolgens in hoofdstuk 2 de context van kennisnetwerken van docenten, en in hoofdstuk 3 de probleemstelling en onderzoeksvragen. In hoofdstuk 4 gaan we in op de methode die is gebruikt voor de selectie van de respondenten, de vraagstelling in de interviews en de wijze van analyseren van de verzamelde data. De resultaten vindt u in hoofdstuk 5 en onze conclusies in hoofdstuk 6.



## 2 Context van kennisnetwerken in het onderwijs

In dit hoofdstuk schetsen we kort de onderwijscontext waarin aandacht voor 'kennisbenutting' een steeds relevanter thema vormt. Ook gaan we in op onderzoek dat daarnaar al is gedaan, en op de vragen die nog openstaan.

### 2.1 Kennis benutten voor onderwijsvernieuwing

De laatste jaren is er toenemende aandacht voor het benutten van kennis en inzichten bij het vernieuwen van het onderwijs. Diverse strategieën worden ingezet om kennisbenutting door docenten te vergroten. Zo zijn er docenten die participeren in allerlei soorten van kenniskringen of kennisnetwerken (De Vries & Pieters, 2007), docenten die masteropleidingen volgen (Sligte & Schenke, 2017) en docenten die zelf onderzoek uitvoeren (Zwart, Smit, & Admiraal, 2016). Ook zien we scholen die zich ontwikkelen als professionele leergemeenschap (plg) waarin het leren van docenten wordt bevorderd en waarin docenten gezamenlijk onderwijs ontwikkelen (Admiraal et al., 2016).

Kennisbenutting hangt nauw samen met het professioneel leren van docenten. Klassieke vormen voor professionele ontwikkeling zijn het volgen van cursussen en opleidingen en het bezoeken van studiedagen. In die vormen ligt een sterk accent op 'formeel leren.' Maar professionalisering vindt ook plaats via non-formele leeractiviteiten in de werkpraktijk van docenten, zoals intervisie, deelname aan werkgroepen in de school, of deskundigheidsbevordering door experts of coaches (Kessels & Poell, 2011). Naast het onderscheid tussen formeel en non-formeel leren is ook het onderscheid tussen passief en actief leren van belang voor wat en hoe er wordt geleerd.

Wanneer docenten met name een passieve rol hebben in het leerproces kan er twijfel rijzen over de invloed daarvan op de toepassing van de opgedane kennis (Kennedy, 2005). Er zijn positievere verwachtingen van vormen van leren waarin docenten meer actief kennis verwerven en er betekenis aan kunnen geven voor hun eigen praktijk. Dat geldt zowel voor praktijkkennis (bijvoorbeeld via leren van elkaar) als voor wetenschappelijke kennis. Waar het gaat over wetenschappelijke kennis en de toepassing daarvan in het onderwijs, maken verschillende onderzoekers een onderscheid tussen *research-informed* werken en *research-based* werken (Nutley, Jung & Walter, 2008; Volman 2014). Bij *research-informed* werken wordt kennis uit onderzoek gebruikt om inzichten over bepaalde onderwerpen (zoals bijvoorbeeld differentiatie, motivatie, onderpresteren of samenwerkend leren) binnen de context van de eigen school te vergroten, en om die kennis te benutten als basis voor het ontwerpen en ontwikkelen van lesmaterialen of modules. Bij *research-based* werken worden door uitvoering van eigen onderzoek in school allerlei praktijken geëvalueerd, zoals een lesprogramma, een innovatie of training (Voogt, McKenney, Fisser & Van Braak, 2012). Het proces van kennisbenutting door docenten is in drie fasen op te knippen: (a) hoe docenten kennis tot zich nemen, (b) hoe ze die kennis vervolgens gebruiken in hun eigen praktijk, en (c) hoe die kennis een brede doorwerking kan krijgen in de school. Deze processen van kennisbenutting doorlopen, is op dit moment geen gemakkelijke opgave voor docenten en scholen. In vernieuwingsprojecten in het voortgezet onderwijs, zoals het SLOA-VO project en de Expeditie Durven Delen Doen van de VO-Raad, bleken dit ook al belangrijke vraagstukken (Geijsel & Van Eck, 2011; Schenke, 2015).

## 2.2 Kennisnetwerken als strategie voor kennisbenutting

Er zijn verschillende termen in omloop voor samenwerkingsvormen van docenten: leerkringen, kenniskringen, docent-ontwikkelteams, werkgemeenschappen, (academische) werkplaatsen etc. In dit onderzoek hebben we gekozen voor de verzamelterm 'kennisnetwerk'. Een 'kennisnetwerk' in het onderwijs kan beschouwd worden als een specifieke vorm van een netwerk, namelijk een netwerk dat bestaat uit een groep deelnemers die hun onderwijs-/vakkennis willen delen, of die samen werken aan onderwijsvernieuwing door kennis te delen, onderwijs te ontwikkelen of de eigen onderwijspraktijk te onderzoeken (Odenthal, Moonen, Overdijk, &

Verbiest, 2011). Kennisnetwerken kunnen worden opgericht door een school(bestuur), instelling (zoals universiteit) of door docenten zelf. Kennisnetwerken kennen een flexibel karakter qua aantal deelnemers en aantal bijeenkomsten. In de meeste situaties is er sprake van vrijwillige deelname. Bekend is dat kennisnetwerken het leren van docenten kunnen ondersteunen, onder andere wanneer er een gezamenlijke interesse is in het onderwerp dat centraal staat in het kennisnetwerk en wanneer de deelnemers hierin een eigen inbreng hebben (Moonen, 2011; Odenthal, et al. 2011). Als we het proces van kennisbenutting plaatsen in de context van kennisnetwerken, dan valt op dat er momenteel nog onvoldoende zicht is op hoe en in welke mate kennisnetwerken leiden tot meer kennis en inzicht voor docenten; hoe docenten deze kennis gebruiken voor het eigen handelen in de onderwijspraktijk; en hoe docenten hun opgedane kennis in kennisnetwerken eventueel verder verspreiden naar collega's. Juist naar die aspecten hebben we in deze deelstudie nader gekeken.



## 3 Probleemstelling en onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk gaan we in op de kernbegrippen, de probleemstelling en de onderzoeksvragen voor de uitgevoerde verkenning naar kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten.

### 3.1 Kernbegrippen en probleemstelling

Onder *kennis* verstaan we in dit onderzoek zowel praktijkkennis als academische kennis uit empirisch onderzoek of theorie. Bovendien gaat het ons om zowel inzichten als om kennis over vaardigheden, inclusief de vaardigheden die nodig zijn om onderzoek te doen in de onderwijspraktijk, of om theoretische kennis te vertalen naar toepassingen.

Onder *kennisbenutting* verstaan we in dit onderzoek alle manieren waarop kennis kan worden verworven (bijvoorbeeld door het bestuderen van literatuur, het bijwonen van lezingen door experts of deelname aan workshops), gecreëerd (bijvoorbeeld via eigen onderzoek), toegepast (bijvoorbeeld in eigen onderwijsontwerpen of -experimenten), en verspreid (bijvoorbeeld via mondelinge of schriftelijke uitwisseling met collega-docenten en andere belangstellenden).

Onder *kennisnetwerken* verstaan we alle groepen van docenten die zich intentioneel bezighouden met (a) het uitwisselen van hun kennis over onderwijs, (b) gezamenlijk ontwikkelen van nieuwe onderwijsmaterialen, -methodieken of -ontwerpen, of (c) met gezamenlijk onderzoek. We richten ons op kennisnetwerken binnen een school, binnen een schoolbestuur en nog

breder bovenschools. We kijken zowel naar kennisnetwerken die voortkomen uit initiatief van docenten of scholen zelf, als naar kennisnetwerken die van buitenaf in het leven zijn geroepen en worden gecoördineerd, als een vorm van scholing. De focus in ons onderzoek ligt op de kennisnetwerken die als insteek hebben ‘verbetering of vernieuwing van de eigen onderwijspraktijk’, maar daarbinnen kan het gaan om een brede range van thema’s die vakgericht of vakoverstijgend kunnen zijn.

### *Probleemstelling*

De in hoofdstuk 2 besproken literatuur gaat vooral in op de samenstelling van kennisnetwerken en op hun globale manier van werken. We hebben nog geen inzicht in hoe dergelijke kennisnetwerken daadwerkelijk werken aan kennisbenutting, noch in de visie van de deelnemers daarop.

De focus van de uitgevoerde verkenning lag dan ook specifiek bij de ervaringen van docenten als het gaat om de werkwijzen die – in verschillende typen kennisnetwerken – worden gebruikt om kennis te delen, te creëren of toepasbaar te maken. Daarnaast waren we geïnteresseerd in de activiteiten die de verschillende kennisnetwerken eventueel ondernemen om hun ‘opbrengsten’ te verspreiden binnen de context van de eigen school of daarbuiten vanuit de gedachte dat deze kunnen bijdragen aan onderwijsverbetering of –ontwikkeling in bredere zin, en naar de randvoorwaarden en succesfactoren voor het opdoen van kennis, het toepassen ervan in de eigen onderwijspraktijk, en eventueel breder in de school of daarbuiten. Het doel van de deelstudie was tot slot om inzicht te krijgen in kansrijke strategieën die kennisnetwerken van docenten kunnen inzetten voor kennisbenutting.

## **3.2 Onderzoeksvragen**

De onderzoeksvragen voor de deelstudie naar ‘kennisbenutting in kennisnetwerken’ luiden:

- 1. Wat voor soorten kennisnetwerken van docenten in het voortgezet onderwijs zijn er? Op welke kenmerken zijn er typerende verschillen?*
- 2. Welke ervaringen hebben vo-docenten met kennisbenutting via deelname aan kennisnetwerken: wat leveren de kennisnetwerken hun op, en wat zijn*



*belangrijke randvoorwaarden om te komen tot toepassingen in het onderwijs en in de school?*

De beantwoording van deze tweede hoofdvraag loopt via een aantal, meer specifieke, deelvragen:

- 2.1 Welke vormen van kennisbenutting worden gebruikt binnen de kennisnetwerken: in hoeverre is sprake van externe input via onderzoeksliteratuur of experts, van kennisdeling, kenniscreatie of eigen onderzoek of ontwerp?*
  - 2.2 In welke mate en op welke manier passen de deelnemers aan de kennisnetwerken hun kennis toe in hun eigen onderwijspraktijk?*
  - 2.3 In welke mate richten de kennisnetwerken zich op kennisverspreiding en -toepassing onder collega's? In hoeverre lukt dat? Welke vormen van kennisverspreiding gebruiken zij daarvoor?*
  - 2.4 Wat zijn de belangrijkste randvoorwaarden volgens de deelnemende docenten?*
- 
- 3. In hoeverre is er sprake van samenhang tussen bepaalde kenmerken van een kennisnetwerk, en de tevredenheid van de deelnemende docenten over de opbrengsten ervan voor de onderwijspraktijk? Welke strategieën zijn dus het meest kansrijk?*



## 4 Onderzoeksmethode

In deze deelstudie wilden we in de eerste plaats verkennen hoe divers de kennisnetwerken van docenten zijn, en wat de meest typerende kenmerken zijn waarin die kennisnetwerken van elkaar verschillen. Ten tweede ging het ons om het verzamelen van de ervaringen van de deelnemende docenten op het niveau van verwerven, creëren, toepassen en verspreiden van de opgedane kennis binnen het onderwijs. Ten derde was de studie erop gericht inzicht te krijgen in de voor- en nadelen van de verschillende typen kennisnetwerken en hun strategieën voor kennisbenutting. We beschrijven in dit hoofdstuk de manier waarop we te werk zijn gegaan bij het verzamelen en analyseren van de data ter beantwoording van de drie hoofdvragen van het onderzoek.

### 4.1 Deskresearch: kennisnetwerken en typerende kenmerken

Om meer zicht te krijgen op de verschillende soorten kennisnetwerken van docenten in het voortgezet onderwijs, en op typerende kenmerken waarop die kennisnetwerken zich van elkaar onderscheiden (onderzoeksvraag 1), is deskresearch uitgevoerd via Google en andere zoekprogramma's. Er is in dit geval niet gekozen voor het zoeken in Google scholar, omdat het doel was om juist de 'praktijk' te vinden.

De gebruikte zoektermen waren: Professionele leergemeenschap (PLG), Kennisnetwerk, Kenniskring, Leerkring, Leerteam, Onderzoeksteam, Community of learners. Deze zoektermen zijn steeds gecombineerd met de zoektermen Docenten en/of Voortgezet onderwijs. De inventarisatie werd uitgevoerd in september 2015.

## 4.2 Interviewronde: kennisbenutting in verschillende typen kennisnetwerken

Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag, en de deelvragen over de vormen van kennisbenutting en -verspreiding, de mate van toepassing, randvoorwaarden en de ervaren belemmeringen en succesfactoren, zijn telefonische interviews gehouden met docenten die actief zijn in verschillende typen kennisnetwerken.

### 4.2.1 Selectie van kennisnetwerken voor de interviewronde

Het uitgangspunt bij de selectie van respondenten voor de interviewronde was dat we een beeld wilden krijgen van de kennisbenutting in verschillende typen kennisnetwerken. Het ging ons dus niet om een representatieve selectie maar juist om diversiteit. Om die reden hebben we vooraf een matrix opgesteld op basis van vier – op basis van de uitgevoerde deskresearch – gevonden ‘dimensies’: initiatiefnemers, niveau van functioneren (school, bestuur, extern), doel (uitwisseling, ontwerp, onderzoek) en inhoudelijke focus (vakgericht, vakoverstijgend, algemeen-onderwijskundig).

In de vakken in de matrix zijn vervolgens de namen ingevuld van kennisnetwerken die naar voren kwamen uit de deskresearch en/of van kennisnetwerken die bekend waren via de persoonlijke contacten van leden van het onderzoeksconsortium. Het lukte om de meeste vakken te vullen, al bleek het lastig om ‘van buitenaf’ voldoende zicht te krijgen op de binnenschoolse kennisnetwerken.

Tabel 4.1 geeft in een matrix een overzicht van die spreiding, gelet op vier dimensies:

- 1) *Op welk niveau is het initiatief genomen: vanuit school, schoolbestuur of extern?*
- 2) *Functioneert het kennisnetwerk binnen- of bovenschools? (grijze achtergrond = binnenschools)*
- 3) *Is de focus vakgericht, vakoverstijgend, of algemeen-onderwijskundig?*
- 4) *Ligt het accent op kennisuitwisseling, onderwijsontwerp of onderzoek?*

De nummers voor de namen van de kennisnetwerken verwijzen naar de volgorde waarin de interviews zijn afgenomen. Ze komen terug in de bespreking van de resultaten. De onderstaande matrix is de versie zoals die is bijgesteld na de interviewronde. Dat betekende dat sommige van de

kennisnetwerken net iets anders moesten worden ingedeeld dan vooraf gedacht.

Tabel 4.1 Matrix kenmerken van kennisnetwerken van de respondenten

Initiatief	Focus	Vanuit school	Vanuit bestuur	Extern
<b>Kennis-uitwisseling</b>	<i>Vakgericht</i>	(12) Vak-ontwikkelgroep Wiskunde, Calvijn Goes	(2) Leernetwerk 'Economie in het vmbo' (OMO + regio)	(11) PLG Vakdidactiek geschiedenis (olv ICLON)
	<i>Vak-overstijgend</i>	(1) Leernetwerk OMO Aandacht voor 'identiteit' in de vakken		
	<i>Algemeen</i>	(3) Team Onderzoek & Innovatie (dit jaar: begeleiding stagiaires bij onderzoek), Academische Opleidingsscholen Rotterdam (bgl. Door ICLON & Hogeschool Rotterdam)  (13) Teach like a champion, Calvijn College, Goes		
<b>Onderwijs-ontwerp</b>	<i>Vakgericht</i>	(16) Ontwikkelgroep biologie in de bovenbouw, Herman Wesselink College & Alkwin College		(17) Docent-ontwikkelgroep (DOT) voor het vak Informatica (olv Fontys, Eindhoven)
	<i>Vak-overstijgend</i>			(6) Kennisnetwerk mensenrechten (olv College voor de Rechten van de Mens, Utrecht)  (14) PLG Bètadidactiek (olv lector, Fontys/Zeeuwse Academische Opleidingsscholen)
	<i>Algemeen</i>		(10) Leerkring Excellentie, Quadraam Gelderland (bgl. VOC)	(9) Leerkring doorlopende leerlijnen po-vo, voor taal en rekenen (SWV-Gorinchem, bgl. door School-aan-Zet)

## Vervolg tabel 4.1

Initiatief	Focus	Vanuit school	Vanuit bestuur	Extern
Onderzoek	Vakgericht			
	Vak-overstijgend	(7) Onderzoeksatelier <i>Leesvaardigheid bij examens in niet-talige vakken, Calvijn Goes</i> (bgl door ICLON)		
	Algemeen	(4) PLG Het initiëren, begeleiden, uitvoeren van praktijkonderzoek binnen de school, Academische Opleidingsscholen Limburg (bgl. door Fontys Sittard, OU, Universiteit Maastricht)	(5) Leergemeenschap Inzet van ICT en apps in het onderwijs, Mondial College, Nijmegen/Alliance (bgl door HAN)	(8) Academische Werkplaats Onderwijs, afstroom in de onderbouw (olv Inspectie en Universiteit Maastricht)  (15) DOT-traject, Differentiatie op instructie (olv ILO/UvA)

Per matrixvak is vervolgens van één netwerk de coördinator benaderd. Aan die coördinatoren is gevraagd of zij ons in contact konden brengen met één van de deelnemende docenten. Uiteindelijk heeft deze aanpak geleid tot 17 telefonische interviews, gespreid over deelnemers aan verschillende typen kennisnetwerken. De (telefonische) interviews werden uitgevoerd door vier onderzoekers die elk minimaal twee en maximaal zes interviews afnamen.

### 4.2.2 Gespreksleidraad voor de interviewronde

Alle respondenten ontvingen voorafgaand aan het gesprek een interviewleidraad, met daarin ook beknopte achtergrondinformatie over het project en het doel van de bevraging. Zij kregen bovendien het verzoek om de vragen over hun eigen achtergrond en de feitelijke informatie over het kennisnetwerk voorafgaand aan het gesprek digitaal in te vullen en toe te sturen aan de onderzoeker.

Kernthema's in de leidraad waren:

- Achtergrondinformatie over de deelnemers
- Achtergrondinformatie over het kennisnetwerk
- Algemene beoordeling van deelname aan het kennisnetwerk en eventuele verbeterpunten

- d) Kennisbronnen (literatuurgebruik, uitwisseling, onderwijsontwerp, onderzoek)
- e) Wijze en mate van toepassing van kennis
- f) Wijze en mate van kennisverspreiding buiten het kennisnetwerk
- g) Randvoorwaarden, belemmerende en bevorderende factoren
- h) De rol van de schoolleiding
- i) Overige opmerkingen

#### *4.2.3 Kwalitatieve analyse van de interviews*

De gespreksverslagen zijn uitgeschreven en ter aanvulling en correctie voorgelegd aan de respondenten. Er is een codeboek gemaakt op basis van de thema's uit de interviewleidraad.

Elk van de onderzoekers heeft eerst de eigen interviews gecodeerd door de antwoorden te plaatsen in een (Excel-)overzicht, geordend per deelthema. Deze codering is in het team besproken en gecheckt, waarna een overall, kwalitatieve analyse plaatsvond. De uitkomsten van de overall analyse zijn gedeeld in het team en de onderzoekers hebben gezamenlijk gereflecteerd op de uitkomsten.

### **4.3 Hypotheses over kansrijke contexten voor kennisbenutting**

De reden voor het uitvoeren van de inventarisatiestudie was dat we op zoek zijn naar strategieën of contexten die kansrijk lijken voor het benutten van kennis in en buiten de kennisnetwerken, ten gunste van verbetering van de onderwijspraktijk, schoolontwikkeling en/of onderwijsvernieuwing. Om daar zicht op te krijgen (en ter beantwoording van onderzoeksvraag 3) hebben we gekeken naar de samenhang tussen de mate van tevredenheid van de deelnemers in de verschillende kennisnetwerken en drie van de dimensies waarop de kennisnetwerken onderling blijken te verschillen: initiatief, kennisstrategie en thema.

Uitgangspunt voor de uitgevoerde analyses zijn zes vooraf geformuleerde veronderstellingen over wat een gunstige context zou kunnen zijn voor kennisbenutting. Onze verwachting was dat vooral de mate van inbedding van het kennisnetwerk in het schoolbeleid een gunstige invloed zou kunnen hebben op de benutting van de kennis die het netwerk oplevert voor de deelnemers zelf en voor collega's binnen en buiten de school. We lichten die verwachtingen hieronder verder toe.

#### 4.3.1 De rol van de initiatiefnemer

Wanneer een kennisnetwerk is ontstaan op initiatief van de school, dat kan de schoolleiding zijn maar ook een individuele docent of een groepje docenten, gaan wij ervan uit dat er een vrij sterke samenhang is tussen de doelstelling van het kennisnetwerk en de visie op schoolontwikkeling en/of de geformuleerde aandachtspunten daarin. Dat lijkt een gunstige context voor goede randvoorwaarden, zoals facilitering en een betrokken schoolleiding, en tevens een gunstige context voor benutting van de kennis die het netwerk oplevert door ook de collega's daarbuiten. We baseren hierop drie veronderstellingen:

1. Als het initiatief voor het kennisnetwerk is gekomen vanuit de school, veronderstellen we dat er sprake is van een betere inbedding in de schoolorganisatie qua *facilitering* van de tijd die beschikbaar is voor deelname aan het kennisnetwerk.
2. Als het initiatief voor het kennisnetwerk is gekomen vanuit de school, veronderstellen we dat ook de (ervaren) *betrokkenheid van de schoolleiding* sterker is dan wanneer het kennisnetwerk een initiatief is van het schoolbestuur of een externe organisatie.
3. Als het initiatief voor het kennisnetwerk is gekomen vanuit de school, veronderstellen we dat de (ervaren) *mate van kennisverspreiding* onder collega's groter is dan wanneer het initiatief voor het kennisnetwerk is genomen door het schoolbestuur of een externe organisatie.

#### 4.3.2 De rol van de gekozen kennisstrategie

Een belangrijk achterliggend doel van de meeste kennisnetwerken is bij te dragen aan een goede onderwijskwaliteit. Daarvoor zijn verschillende kennisstrategieën in gebruik: kennisuitwisseling, onderwijsontwerp en onderzoek. Onze verwachting is dat naarmate een 'kennisstrategie' wordt gekozen die meer 'naar binnen gericht is' - zoals onderlinge uitwisseling - de kans op toepassing van de opgedane kennis door de deelnemende docenten in het eigen onderwijs het grootst is, terwijl kennisstrategieën die 'naar buiten gericht zijn' - zoals ontwerpen of onderzoeken - meer zullen leiden tot verspreiding van de kennis vanuit het netwerk onder collega's binnen en buiten de school. Die gedachte leidt tot de vierde en vijfde veronderstelling:



4. In de kennisnetwerken die gericht zijn op de strategie 'kennisuitwisseling' is de (ervaren) *kennistoepassing* in het eigen onderwijs sterker dan in de kennisnetwerken die respectievelijk gericht zijn op onderwijs ontwerpen en ontwikkelen, dan wel op onderzoek.
5. In de kennisnetwerken die gericht zijn op de strategieën 'onderwijsontwerpen' of 'onderzoek' is de (ervaren) *kennisverspreiding* onder collega's sterker dan in de kennisnetwerken gericht zijn op 'kennisuitwisseling'.

#### 4.3.3 De reikwijdte van het thema

Tot slot verwachten we dat toepassing van de kennis uit het netwerk sneller zal gebeuren wanneer die kennis ook rechtstreeks relevant is voor het eigen vakgebied van de docent, en wellicht wat minder wanneer het thema een meer algemeen onderwijskundig onderwerp is. Hierop baseren we onze zesde veronderstelling:

In de kennisnetwerken die vakgericht of vakoverstijgend zijn, is er ervaren *kennistoepassing* in het eigen onderwijs sterker dan in de kennisnetwerken die zich richten op algemeen-onderwijskundige thema's.



## 5 Resultaten: typering van de kennisnetwerken

In dit hoofdstuk beantwoorden we de eerste onderzoeksvraag: *Wat voor soorten kennisnetwerken van docenten in het voortgezet onderwijs zijn er? Op welke kenmerken zijn er typerende verschillen?*

We bespreken de uitkomsten van de inventarisatie van kennisnetwerken in het voortgezet onderwijs en de meest typerende kenmerken waarin kennisnetwerken van elkaar verschillen.

Vervolgens beschrijven we de achtergrondkenmerken van de kennisnetwerken en van de geïnterviewde docenten. Samen geven deze achtergrondkenmerken meer inzicht in de deelnemers, en de inbedding en organisatie van kennisnetwerken in het voortgezet onderwijs. Tot slot zijn drie van de kennisnetwerken beknopt geportretteerd.

### 5.1 Typerende kenmerken van kennisnetwerken, op basis van deskresearch

De inventarisatie via deskresearch leverde een brede verzameling op van kennisnetwerken die actief zijn in het voortgezet onderwijs. Deze verzameling overziend komen we uit op vijf, volgens ons, dimensies die de kennisnetwerken typeren en van elkaar onderscheiden. We lichten die dimensies hieronder kort toe.

- a) Er zijn zowel binnenschoolse als bovenschoolse initiatieven voor het oprichten van kennisnetwerken.
- b) Een deel van de kennisnetwerken wordt vanuit externe organisaties aangeboden en gecoördineerd, een ander deel is intern georganiseerd en zelfsturend.

- c) De focus van een kennisnetwerk kan zijn: kennisdelen, ontwerpen en/of onderzoek doen.
- d) De thema's waarop de netwerken zich richten kunnen zowel vakgericht zijn, als vakoverstijgend als algemeen-onderwijskundig.
- e) Facilitering: sommige netwerken ontvangen externe financiering, andere niet.

*a) Gaat het om een binnen- of bovenschools kennisnetwerk?*

We vonden voorbeelden van kennisnetwerken die functioneren *binnen één school*, zoals een onderzoeksatelier van docenten op het Calvijn College in Goes. Maar er zijn ook netwerken die vanuit een *schoolbestuur* zijn geïnitieerd zoals de 'OMO-netwerken' voor thema's als ICT-gebruik, Wiskunde en Identiteit/Levensbeschouwing (OMO staat voor 'Ons Middelbaar Onderwijs, een groot schoolbestuur in Brabant). Tot slot is er een flinke lijst aan kennisnetwerken die zijn opgericht door *externe instellingen* zoals universiteiten, lerarenopleidingen of de onderwijsinspectie. Voorbeelden daarvan zijn: de professionele leergemeenschap (PLG) Vakdidactiek geschiedenis vanuit het ICLON van de Universiteit Leiden en de Academische Werkplaats Onderwijs in Maastricht waarin vier scholen samenwerken met de Onderwijsinspectie en de Universiteit Maastricht.

*b) Is het kennisnetwerk zelfsturend of wordt het extern gecoördineerd?*

Er zijn op basis van de via internet uitgevoerde verkenning kenmerkende verschillen tussen de netwerken in de wijze waarop zij worden aangestuurd. Sommige kennisnetwerken bestaan uit een groep docenten die *zelfsturend* is en dus gezamenlijk zorgdraagt voor de coördinatie en organisatie, de inhoud en vormgeving van de bijeenkomsten. Andere kennisnetwerken worden juist vrij duidelijk *extern gecoördineerd*, door een lector bijvoorbeeld of door een onderzoeker of door een medewerker van de Onderwijsinspectie.

*c) Welke kennisbenuttingsstrategie staat centraal in het kennisnetwerk?*

We vonden voorbeelden van kennisnetwerken waarin de focus ligt op het *onderling uitwisselen of gezamenlijk opdoen van kennis*, zoals de Leernetwerken georganiseerd door de Lucas Academie in Den Haag, en Communities of Learners of Professionele Leergemeenschappen (PLG) verbonden aan lerarenopleidingen van de HAN en de Universiteit Twente, over bijvoorbeeld wiskundendidactiek, voor startende docenten, en/of over werken

met ICT. We vonden netwerken die zich richten op het *gezamenlijk ontwikkelen van nieuwe onderwijsmaterialen of onderwijsvormen*. Voorbeelden daarvan zijn: de PLG Tiener College, Gorinchem, ter voorbereiding van de oprichting van een Tiener College voor 10-14 jarigen, een nieuw onderwijsconcept; de Professionele Leergemeenschap (PLG) voor natuurkunde- en scheikundedocenten, met als doel het ontwerpen van handreikingen voor formatieve toetsing en minds-on activiteiten in de les. En de al eerder genoemde PLG Vakdidactiek geschiedenis van het ICLON, waarin docenten geschiedenis samenwerken met specialisten aan het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van geschiedenislessen. En we vonden netwerken waarin docenten zich met name richten op *onderzoek doen*, zoals in PLG van de Academische Opleidingsscholen in Rotterdam, of een DOT-groep (Docenten met onderzoekstaken) onder leiding van de ILO-lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

*d) Is het centrale thema vakgericht of vakoverstijgend, of is er een algemeen onderwijskundige insteek?*

De deskresearch-ronde leverde bovendien een breed spectrum op van onderwerpen aan die centraal staan in de verschillende kennisnetwerken. Sommige van de kennisnetwerken zijn duidelijk *vakgericht*, zoals de Ontwikkelgroep Biologie-didactiek in de bovenbouw. Andere zijn *vakoverstijgend* gericht op een breder, geïntegreerd vakgebied, zoals een PLG Bètadidactiek. En tot slot zijn er kennisnetwerken die zich richten op *algemeen-onderwijskundige onderwerpen* zoals Excellentie, Startende leraren, of voorkomen van uitval en afstroom.

*e) Wijze van facilitering*

Er zijn subsidiemogelijkheden vanuit OCW voor PLG's, sommige schoolbesturen en scholen zullen investeren in de kennisnetwerken door taakuren of professionaliseringstijd beschikbaar te stellen, en eventueel ook via het inhuren van expertise van buiten in de vorm van coördinatie of inhoudelijke input. Maar wat al deze financieringstypen precies inhouden voor de facilitering van de deelnemende docenten bleek uit de informatie zoals die vindbaar is via internet niet goed op te maken. Deze vraag hebben we daarom expliciet meegenomen in de interviews.

## 5.2 Typering van de kennisnetwerken in de interviewronde

De interviewronde bood wat gedetailleerder zicht op aantal andere achtergrondkenmerken van de verschillende kennisnetwerken. We geven in deze paragraaf een beknopte typering van de deelnemers en van de diversiteit die zichtbaar is in de naamgeving van de kennisnetwerken en in het niveau waarop het initiatief is genomen, de omvang naar aantal deelnemers, de frequentie en duur van de bijeenkomsten, facilitering voor docenten, thema's die centraal staan, en de kennisstrategie waar de focus op ligt: kennisuitwisseling, onderwijsontwikkeling of (gezamenlijk) onderzoek.

### 5.2.1 De deelnemers

In de telefonische interviewronde zijn 17 respondenten bevestigd, als 'vertegenwoordigers' van de verschillende typen kennisnetwerken. Van deze docenten hebben we enkele achtergrondgegevens verzameld, zoals hun leeftijd, vakgebied, opleiding en eventuele vervolgoopleidingen, en de onderwijsniveaus waarin zij werkzaam zijn (zie tabel 5.1).

Er is gesproken met zeven vrouwen en tien mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 49 jaar en zij hadden een ruime onderrwijservaring van gemiddeld 18 jaar. Het merendeel van deze docenten heeft een Master of een universitaire opleiding. In de respondentgroep waren met name docenten uit de bètavakken en maatschappijvakken vertegenwoordigd, er was slechts één docent uit een talensectie en we hebben niet gesproken met docenten bewegingsonderwijs. De meeste geïnterviewde docenten zijn verbonden aan havo/vwo-teams en geven les in de bovenbouw. Alle respondenten vervullen naast onderrwijsgevende taken en hun deelname aan het kennisnetwerk nog een of meer andere taken in de school.

**Tabel 5.1** Overzicht achtergrondkenmerken respondenten telefonische interviewronde

<b>Sekse</b>	7x vrouw 10x man
<b>Leeftijd</b>	gemiddeld 49 jaar <i>range 29 - 63 jaar (onder wie 11 docenten ouder dan 50)</i>
<b>Ervaring</b>	ruim 18 jaar <i>range 5 - 39 jaar</i>
<b>Opleidingsniveau</b>	7x lerarenopleiding 8x master of universitaire studie (met onderwijsbevoegdheid) 2x gepromoveerd onderzoeker
<b>Vakken</b>	7x bètavakken <i>scheikunde, biologie/ANW, wiskunde, informatica, natuurkunde</i> 9x maatschappijvakken <i>levensbeschouwing, economie, aardrijkskunde, geschiedenis, filosofie, godsdienst, maatschappijleer</i> 1x talen <i>Nederlands</i>
<b>Team</b>	accent op bovenbouw havo/vwo 2x vmbo 13x havo, vwo of havo/vwo 1x vmbo t/m vwo onderbouw 1x geen teams
<b>Andere taken</b>	alle respondenten vervullen ook andere taken in de school <i>(mentor, stagebegeleider/docentbegeleider, schoolopleider, stafmedewerker onderwijs, sectieleider/vakgroepvoorzitter, zorgcoördinator, ict-coach, dyslexie-coördinator, onderzoekscoördinator)</i>

Het lijkt erop dat in de responsgroep met name de oudere, ervaren, hoogopgeleide docenten uit de havo/vwo-secties zijn die actief zijn in de schoolorganisatie hebben deelgenomen. In hoeverre dat ook geldt voor de deelnemers aan kennisnetwerken in het algemeen is niet met zekerheid te zeggen. Verder valt op dat de talen- en bewegingssecties ondervertegenwoordigd zijn. Over of er sprake is van een evenredige vertegenwoordiging van mannen en vrouwen in de kennisnetwerken valt op grond van deze kleine, selectieve ‘steekproef’ geen uitspraak te doen.

### 5.2.2 De naamgeving

Er wordt een uitgebreide reeks *namen* gebruikt voor de kennisnetwerken: we komen al twaalf verschillende namen tegen binnen de reeks van 17 interviews met vertegenwoordigers van verschillende netwerken.

- Professionele leergemeenschap (PLG) (4, 11, 14)
- Leerkring (9, 10)
- DOT (15= Docenten met onderzoekstaken, 17= Docent-ontwikkelgroep)
- (Vak)ontwikkelgroep (12, 16)
- Leernetwerk (1, 2)
- Team Onderzoek en Innovatie (3)
- Leergemeenschap (5)
- Kennisnetwerk (6)
- Onderzoeksatelier (7)
- Academische Werkplaats Onderwijs (8)
- Teach like a champion (13)

#### **Portret**

##### ***Academische Werkplaats Onderwijs, Maastricht***

Eén van de geïnterviewde docenten maakt deel uit van de Academische Werkplaats Onderwijs Maastricht. De docent geeft al jaren les in biologie en ANW aan leerlingen uit de bovenbouw havo en vwo op de Bernard Lievegoed School in Maastricht. Daarnaast is hij schoolopleider en coördinator onderzoek. Hij is betrokken geraakt bij de Academische Werkplaats via deelname aan de Masteropleiding (MEBIT), waar hij een thesis schreef over doorstroom in het voortgezet onderwijs, én via de deelname van de school aan onderzoek door de Universiteit Maastricht in het kader van de Educatieve Agenda Limburg.

De Academische Werkplaats Onderwijs Maastricht bestaat sinds januari 2014 en is een initiatief van de Onderwijsinspectie, die ook zorgt voor de coördinatie en organisatie. Het bovenschoolse kennisnetwerk telt in totaal acht leden: vijf docentonderzoekers, afkomstig van vier verschillende Limburgse scholen, een coördinator, die is werkzaam is bij de Onderwijsinspectie, plus twee onderzoekers van de Universiteit Maastricht. Het gezamenlijke onderzoek richt zich op de vraag welke factoren een rol spelen bij afstroom in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

De coördinator van de Werkplaats werkt tevens aan een promotieonderzoek over de samenwerking tussen onderzoekers en onderwijspraktijk. De onderzoekers vanuit de Universiteit en Inspectie verzorgen workshops en brengen expertise in over onderzoek. Voor de onderzoekers vanuit de Universiteit Maastricht was het project Inventaar 3VO een belangrijke ingang voor hun deelname in de AWO. In het Inventaar-bestand zijn zowel cognitieve als niet-cognitieve ontwikkelingsmaten opgenomen van leerlingen vanaf



de kleutergroepen tot en met leerjaar 3 in het VO. Dat biedt een unieke mogelijkheid om de afstroom beter te leren begrijpen.

De deelnemers vanuit de scholen voeren op dat bestand elk analyses uit voor de eigen school, en vergelijken de resultaten met die van andere scholen. Zij presenteren hun analyses en proberen gezamenlijk de uitkomsten te relateren aan hun eigen kennis over de concrete situatie op de scholen. In combinatie met kennis vanuit de Onderwijsinspectie over factoren die landelijk gezien een rol spelen bij afstroom, ontstaat meer inzicht in de eigen onderwijskwaliteit. De docenten waren vanuit hun eigen schoolpraktijk al geïnteresseerd in het onderwerp 'afstroom in het VO'. De manier van werken heeft 'al werkende' vorm gekregen.

De docent is positief over zijn ervaringen in de Werkplaats: *"Het is erg stimulerend om in zo'n groep samen te werken: iedereen draagt het onderwijs een warm hart toe en is bereid om dieper te kijken naar de praktijk. Er is een duidelijk richtpunt waarop we informatie verzamelen, elk op onze eigen school. Tijdens de bijeenkomsten wordt daarover uitgewisseld en is er gezamenlijke reflectie."*

### *5.2.3 De plaats in de schoolorganisatie: binnen- of bovenschools*

Doel van de interviewronde was om een dwarsdoorsnede te raadplegen uit 'de' kennisnetwerken zoals ze in het Nederlands (voortgezet) onderwijs op dit moment bestaan. Eén van de uitgangspunten voor de selectie van onze respondenten was dat we gezocht hebben naar zowel binnenschoolse netwerken, als netwerken op het niveau van het schoolbestuur, als netwerken die bovenschools functioneren. We verwachtten een één-op-één-relatie tussen 'wie heeft het initiatief genomen?' (iemand vanuit de school, het bestuur of een externe partij) en de samenstelling van de uiteindelijke deelnemersgroep: binnenschools, binnen het bestuur of breed-bovenschools. De praktijk blijkt complexer.

Zeven van de kennisnetwerken zijn weliswaar tot stand gekomen op initiatief van (een groep) docenten of de schoolleiding (kolom 'vanuit school'), maar vier daarvan functioneren inmiddels breder: er is samenwerking gezocht met andere scholen, soms binnen het eigen bestuur, soms ook daarbuiten. De overige drie kennisnetwerken zijn 'binnenschools' gebleven. Ook als het initiatief lag bij het schoolbestuur (kolom 'vanuit bestuur'), zegt dat niet per definitie iets over het niveau waarop het kennisnetwerk nu uiteindelijk functioneert. De interviews laten zien dat dat kan zijn op het niveau van de school (nr. 5), op het niveau van het bestuur (nr 10) of op een breder bovenschools niveau (nr 2).

Als het kennisnetwerk een initiatief is van een externe partij, dan is dat – althans voor de zeven kennisnetwerken binnen ons databestand – wel nog steeds ook het niveau waarop het netwerk nu functioneert. Externe partijen i.c. zijn: het ICLON (Universiteit Leiden), Hogeschool Fontys (2x), het College voor de Rechten van de Mens, een Samenwerkingsverband (Gorinchem), de Onderwijsinspectie in samenwerking met de Universiteit Maastricht en het ILO (Universiteit van Amsterdam).

**Tabel 5.2** Initiatief tot en niveau van functioneren van de kennisnetwerken

<i>Initiatief genomen vanuit</i>	<i>N =</i>	<i>Corresponderende nummers in de matrix</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Niveau van functioneren nu</i>
School	7	1, 3, 4, 7, 12, 13, 16	1x expliciet docenten zelf 1x expliciet schoolleiding 5x school (teamleider, interne werkgroep, onderzoekskoördinator)	3x schoolniveau 4x bovenschools niveau
Schoolbestuur	3	2, 5, 10	OMO Quadraam Alliance	1x schoolniveau 1x bestuursniveau 1x breder bovenschools
Externe partij	7	6, 8, 9, 11, 14, 15, 17	ICLON (Universiteit Leiden) Fontys (2x) College voor de Rechten van de Mens Samenwerkingsverband Gorinchem Onderwijsinspectie & Universiteit Maastricht ILO, Universiteit van Amsterdam	7x breder bovenschools

### **Portret**

#### ***Vakontwikkelgroep Wiskunde, Calvin College Goes***

Eén van de geïnterviewde docenten werkt als docent wiskunde A en B in de bovenbouw havo en vwo van het Calvin College in Goes. Hij maakt deel uit van de vakontwikkelgroep wiskunde. Hij heeft inmiddels meer dan 25 jaar ervaring voor de klas. Samen met een aantal vakcollega's van dezelfde school is hij de vakontwikkelgroep begonnen op uitnodiging van de schoolleiding. In de school werd gezamenlijk nagedacht over hoe de leerlingen uit de bovenbouw havo te motiveren, onder de naam 'beter inspelen op havoleerlingen'. Voor de vertaling van de gezamenlijk gevormde visie en de praktische toepassing van de visie en de bijbehorende uitgangspunten voor de

verschillende vakken, werd de docenten de gelegenheid geboden per vak of vakkencluster zogenoemde vakontwikkelgroepen te starten.

De vakontwikkelgroepen bestaan sinds 2014. Op de eerste uitnodiging zijn vijf vakgroepen ingegaan. Na het delen van hun ervaringen is in de daaropvolgende jaren het aantal vakontwikkelgroepen gegroeid tot twaalf. De vakontwikkelgroep wiskunde is een binnenschoolse groep van docenten die vakgericht werken aan de aanpassing van met name de vakdidactiek aan de eigenschappen van havoleerlingen. Ten tijde van het interview werd in de groep gewerkt aan verschillende thema's, zoals het gebruik van de grafische rekenmachine, het gebruik van grotere databestanden, maar ook thema's zoals klassenmanagement. De focus van de groep ligt op het gezamenlijk zoeken naar oplossingen voor problemen waar docenten in het lesgeven aan havoleerlingen tegenaan lopen, met als uitgangspunt de gezamenlijk visie op het havo-onderwijs. De andere drie deelnemers in de groep zijn vakcollega's. De groep wordt niet gecoördineerd of begeleid. Alle initiatief en verantwoordelijkheid ligt bij de deelnemende docenten zelf. De intentie van de schoolleiding is om de docenten wekelijks tijdens een vast roosteruur gelegenheid te geven om bij elkaar te komen als vakontwikkelgroep. Dit schooljaar is dat helaas voor de vakontwikkelgroep wiskunde niet gelukt. Het zelf zoeken van structurele gezamenlijke momenten is lastig vanwege de hoeveelheid van werkzaamheden. Hierdoor staat de voortgang van de vakontwikkelgroep soms onder druk. Via de normjaartaak worden de docenten gefaciliteerd om samen hun vak te ontwikkelen en samen te leren. De vakontwikkelgroep heeft de verplichting om eens per jaar bevindingen en ervaringen te presenteren aan collega's van de overige vakken tijdens een brede bijeenkomst rondom 'beter inspelen op havoleerlingen'.

In het opdoen van kennis zijn de deelnemende docenten de belangrijkste kennisbronnen, aangevuld met vakliteratuur en het gezamenlijk volgen van scholingen. Omdat de opgedane kennis vooral is gericht op vakdidactische vernieuwingen, wordt de kennis toepaste in de les. De docent is hier erg tevreden over: *"Het geeft zeker meer plezier in mijn werk. Samen nieuwe dingen uitproberen en dat terugkoppelen naar elkaar is heel waardevol"*.

De docent is erg positief over zijn ervaringen in de vakontwikkelgroep: *"Het meest aansprekend voor mij en wat mij het meest heeft opgeleverd is gewoon het contact met elkaar over ons vak. Dat is echt een heel grote winst. We spreken nu veel meer met elkaar over hoe we ons dagelijks werk doen. De belangrijkste voorwaarden daarvoor vind ik: met elkaar gemotiveerd zijn, openstaan voor ideeën van anderen en uit je eigen comfortzone komen. Door de vele gesprekken komen we er steeds meer achter dat het anders kan. Niet jezelf te groot voelen om te zeggen: dit loopt niet lekker. Dat hebben we jarenlang wel gedaan"*.

### 5.2.4 Omvang in aantal deelnemers

Het aantal deelnemers is, uitgaande van het hoogst opgegeven aantal, gemiddeld ruim twaalf (12,6), maar loopt uiteen tussen vier en veertig. Ongeveer de helft van de kennisnetwerken (n=9) telt minimaal vier en maximaal acht deelnemers, een derde (n= 4) bestaat uit tien tot vijftien deelnemers, en een derde (n = 4) van de kennisnetwerken is juist erg omvangrijk met twintig tot veertig deelnemers. In die grote kennisnetwerken is wel regelmatig sprake van een binnen- en een buitenkring (een kleinere groep die de innovaties voorbereidt of het onderzoek doet, en een grotere groep die deze uitvoert).

**Tabel 5.3** Aantal deelnemers in de kennisnetwerken

Omvang	N=
4 - 9 deelnemers	9
10 -15 deelnemers	4
>20 deelnemers	4

### 5.2.5 Frequentie en duur van de bijeenkomsten

Het gemiddeld *aantal bijeenkomsten* per jaar is meer dan negen. Maar de range is enorm, met drie bijeenkomsten per jaar als minimum en wekelijkse bijeenkomsten (dwz  $\pm 30$  per schooljaar) als maximum.

De *duur* van de meeste bijeenkomsten is twee tot drie uur. Sommige kennisnetwerken komen korter (één lesuur) bij elkaar, andere langer (vier uur).

**Tabel 5.4** Frequentie bijeenkomsten kennisnetwerken

Aantal bijeenkomsten per jaar	N =
3 t/m 6	9
7 t/m 10	4
Meer dan 10	3 (nl. 1x om de week, 2x wekelijks)
Onbekend	1

### 5.2.6 Facilitering voor deelnemende docent

De meerderheid van de geïnterviewde docenten (n= 12) krijgt facilitering in de vorm van tijd die besteed kan worden aan de activiteiten van het kennisnetwerk. Vijf respondenten geven aan dat zij geen facilitering ontvangen voor hun deelname.

Van degenen die in uren per jaar aangaven (n = 9) om hoeveel tijd het gaat, krijgt degene met de minste facilitering 10 uur op jaarbasis, degene met de meeste 175 uur. Gemiddeld komen deze negen respondenten uit op zo'n 62 uur per jaar die zij kunnen besteden aan het kennisnetwerk, dat wil zeggen voor het bijwonen van de bijeenkomsten en voor het uitvoeren van werkzaamheden die daarmee samenhangen. Een aantal docenten geeft aan dat zij daarnaast ook nog eigen tijd steken in hun activiteiten voor het kennisnetwerk. Drie keer wordt benoemd dat de facilitering wordt vergoed uit het budget voor (na)scholing of deskundigheidsbevordering, één keer dat het gaat om taakuren. (Naar de herkomst van de faciliteringsbudgetten is niet systematisch gevraagd in de interviews.)

### 5.2.7 Thema's: vakgericht, vakoverstijgend, algemeen onderwijskundig

Vijf van de kennisnetwerken in deze verkenning hebben een *vakgericht thema* en kiezen daarbinnen vaak voor een specifieke insteek:

- Economie in het vmbo (2)
- Vakdidactiek geschiedenis: differentiatie en bronnengebruik (11)
- Vakdidactiek wiskunde (12)
- Biologie-didactiek in de bovenbouw (16)
- Informatica (17)

De meeste kennisnetwerken hebben een vakoverstijgend thema dat centraal staat. (Al is het soms lastig te bepalen of het gaat om een 'vakoverstijgend thema', of om een meer algemeen-onderwijskundige insteek.)

Als *vakoverstijgende thema's* beschouwen wij de onderwerpen waarin met name sprake is van integratie van meerdere vakken, of van het toepassen van kennis uit een bepaald vak in andere vakken.

- Aandacht voor de 'identiteit' van de school, binnen de vakken (1)
- Aandacht voor mensenrechten in het curriculum (6)
- Leesvaardigheid bij examens in niet-taalkvakken (7)
- Bètadidactiek (14)

*Algemeen onderwijskundige thema's* zijn nog breder gericht op de leerlingprestaties of op didactische vaardigheden van de docenten. Acht van de kennisnetwerken hebben zo'n algemeen-onderwijskundige invalshoek:

- Onderzoeksbegeleiding stagiaires (3)

- Initiëren, begeleiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek in de school (4)
- Gebruik van apps in het onderwijs, en de bijdrage aan gepersonificeerd leren en motivatie (5)
- Afstroom in de onderbouw (8)
- Doorlopende leerlijnen po-vo voor taal- en rekenen (9)
- Excellentie & voorkomen van onderpresteren door hoogbegaafde leerlingen (10)
- Teach like a champion (13)
- Gedifferentieerde instructie (15)

**Tabel 5.5** Overzicht over de thema's die centraal staan in de netwerken

<i>Kennisstrategie</i>	<i>N =</i>	<i>Corresponderende nummers in de matrix</i>
(a) Vakgericht	5	2, 11, 12, 16, 17
(b) Vakoverstijgend	4	1, 6, 7, 14
(c) Algemeen-onderwijskundig	8	3, 4, 5, 8, 9, 10, 15

### **Portret**

#### ***Ontwikkelgroep Biologie, docenten Herman Wesselink College en Alkwin College***

Een docente biologie van het Herman Wesselink College te Amsterdam is door haar schoolleiding aangemoedigd om een ontwikkelgroep te starten. Ze heeft tien jaar ervaring in het lesgeven en geeft vooral bovenbouwklassen les. Ze geeft in het interview aan: *“We hebben bewust gekozen voor het eigen vak biologie in de ontwikkelgroep. Het uitwisselen met mijn collega's kwam er niet vaak van, maar in zo'n ontwikkelgroep heb je er noodzaak voor.”*

De eerste bijeenkomst van de ontwikkelgroep was bij haar op school en het leek haar en twee andere bovenbouwdocenten leuk om dit met een andere school erbij te doen. De ontwikkelgroep ging zich richten op didactiek in de bovenbouw biologie en de docente had geen collega in 4 vwo. Ze hebben met het Alkwin College contact gelegd en uiteindelijk is de ontwikkelgroep gaan bestaan uit vier bovenbouwcollega's vanuit haar eigen school en twee bovenbouwdocenten die op het Alkwin lesgeven. Ze vond het vooral fijn om met collega's meer de diepte in te kunnen, dan je gewoonlijk tijdens collegiaal overleg doet. Dan gaat het vooral over zaken als afspraken rond toetsing. Vanuit school werd de ontwikkelgroep gefaciliteerd en gestimuleerd. Met name de ingeplande avonden waarop de school extra open was en er voor een goede maaltijd gezorgd werd verlichtte de organisatiedruk. Verder mocht de ontwikkelgroep zelf de agenda bepalen. De combinatie van facilitering en eigenaarschap vormde voor haar een stimulans om ermee aan de slag te gaan.

De wens wat om een gezamenlijk vocabulaire te ontwikkelen voor de didactiek bij biologie. Sinds enkele jaren is er een nieuw examenprogramma biologie, dat gericht is op concept-context onderwijs. Samen met een collega had de docente hierover eerder een training gevolgd. Er werd gestart met het ophalen van de kennis uit het cursusmateriaal van de training en het delen van praktijkkennis over dit onderwerp. Vervolgens werden los van elkaar lessen ontworpen en de daarop volgende bijeenkomsten gedeeld en geëvalueerd. De docente bracht ook theoretische kennis in: *“Het was goed dat er twee mensen in de ontwikkelgroep zaten met een meer theoretische achtergrond, waaronder ik zelf. Ik pakte af en toe een proefschrift of artikel erbij, want ik vind het zonde dat die kennis verloren gaat.”* De ontwikkelgroep was autodidactisch; ze hadden geen ondersteuning of begeleiding tijdens de bijeenkomsten. De docenten hadden een vrij informele werkwijze en ook was er geen einddoel afgesproken. Wel is er informeel een soort eindpunt bereikt op het moment dat de didactische benadering uit de concept-context training een aantal malen uitgeprobeerd was; toen kwamen er andere, ook interessante punten op de agenda, maar volgens de docente is daar het commitment nog niet zo groot voor om daar werkelijk in te duiken.

De docente is tevreden over de opbrengsten voor haar lesgeven: *“We hebben in onze ontwikkelgroep geen gezamenlijk product gemaakt, zoals een lessenserie. Wel hebben we zelf meer kennis opgedaan. We hebben ons zelf meer geschoold om betere lessen te kunnen geven. We zijn samen verder gekomen in onze vakdidactiek en hebben dat toegepast bij verschillende onderwerpen waar we mee bezig waren.”*

### *5.2.8 Focus op kennis uitwisselen, onderwijs ontwerpen of onderzoeken*

Zoals ook vooraf beoogd bij het maken van de selectie voor de interviews is er een min of meer evenredige verdeling tussen de drie kennisstrategieën die een kennisnetwerk als focus kan kiezen: zes van de kennisnetwerken richten zich met name op onderlinge uitwisseling van kennis (en praktijkideeën), in eveneens zes kennisnetwerken staat het gezamenlijk ontwerpen van onderwijsmaterialen, lessenreeksen etc. centraal en in vijf kennisnetwerken wordt (gezamenlijk) onderzoek uitgevoerd.

Er is soms wel sprake van combinaties van deze strategieën, zoals bijvoorbeeld in de PLG Bètadidactiek waar onder begeleiding van een lector de deelnemers lesmaterialen ontwerpen op basis van eigen praktijkonderzoek en daarbij vervolgens feedback geven aan elkaar. Omdat het uiteindelijke doel is het delen van lesontwerpen is deze PLG ingedeeld bij de kennisnetwerken waarin het accent ligt op het ‘onderwijsontwerpen’.

**Tabel 5.6** Overzicht over de kennisstrategieën waarop het accent ligt in de netwerken

<i>Kennisstrategie</i>	<i>N =</i>	<i>Corresponderende nummers in de matrix</i>
(a) Kennisdelen/–uitwisselen	6	1, 2, 3, 11, 12, 13
(b) Onderwijsontwerp	6	6, 9, 10, 14, 16, 17
(c) Onderzoek	5	4, 5, 7, 8, 15



## 6 Resultaten: kennisbenutting in kennisnetwerken

In dit hoofdstuk gaan we in op de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag die gaat over de ervaringen van de docenten met verschillende vormen van kennisbenutting in de kennisnetwerken. In de interviews is, ter beantwoording van deze onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen systematisch ingezoomd op drie vormen van kennisbenutting: het zelf opdoen van nieuwe kennis en inzichten, het toepassen van de nieuwe kennis en inzichten in het eigen onderwijs, en het verspreiden van de kennis en inzichten onder directe en andere collega's. Ook gaan we in op de randvoorwaarden waarvan de docenten aangeven dat ze belangrijk zijn voor het goed functioneren van een kennisnetwerk. We bespreken de resultaten voor elk van deze onderwerpen in deze paragraaf.

### 6.1 Algemene oordelen over deelname aan een kennisnetwerk

Als start van het interview is een vrij algemene vraag gesteld over hoe de docenten hun deelname aan het kennisnetwerk ervaren, wat daarin voor hen positieve aspecten zijn, en welke verbeterpunten zij zien.

Over het algemeen zijn de deelnemers positief over hun ervaringen in het kennisnetwerk, van de 17 respondenten is er slechts één persoon die geen positieve aspecten noemt. Kernwoorden in de positieve ervaringen van de respondenten zijn opgenomen in tabel 6.1. (NB. Veel respondenten gaven meerdere positieve aspecten aan, vandaar dat hier het totaal hoger uitkomt dan 17.)

De docenten zijn vooral enthousiast over de mogelijkheden die het kennisnetwerk biedt voor uitwisseling en samenwerking, daarnaast benoemen de meesten van hen ook nog een aantal specifiekere punten, zoals: het samenwerken met collega's die bevlogen zijn en ambitie hebben, de ruimte voor verdieping en reflectie die het samen nadenken over onderwijs oplevert, het werken aan een gemeenschappelijk doel, en het spreken met vakcollega's, over 'ons' vak, of juist de brede input vanuit een diversiteit aan expertise doordat het netwerk zich richt op een vakoverstijgend thema.

**Tabel 6.1** Positieve aspecten van deelname aan een kennisnetwerk volgens de respondenten

Nr.	Kernwoorden positieve ervaringen	Aantal keren genoemd
1	Uitwisseling (leren van elkaar, dialoog, elkaar aanvullend, over de eigen schutting kijken, netwerken, sparren)	11
2	Samenwerking	7
3	Bevlogenheid, ambitie, inspiratie	4
4	Verdieping (nadenken)	3
5	Reflectie (kritisch kijken naar eigen werk, intervisie)	3
6	Een gezamenlijk doel, gedeelde interesse, constructief	3
7	Vakgericht, vakoverstijgend	3
8	Diversiteit in expertise en inbreng	2

Ter illustratie citeren we twee van de respondenten:

*“Het onderzoeksatelier betekende dat er een verdiepingsslag mogelijk was, dat er kritisch naar het eigen werk werd gekeken, dat er ruimte was voor samenwerking en leren van elkaar, en voor uitwisseling over hoe verschillende docenten werken met examenkandidaten.” (7)*

*“Ik vind deelname aan deze PLG heel erg uitdagend. Het is fijn om intervisie te plegen met een aantal bevlogen vakcollega's die er ook echt voor hebben gekozen om deel te nemen aan zo'n kennisnetwerk en die elkaar constructief ondersteunen.” (11)*

## 6.2 Kennisbronnen en -activiteiten

De eerste deelvraag bij onderzoeksvraag 2 was: (2.1) *Welke vormen van kennisbenutting worden gebruikt binnen de kennisnetwerken: in hoeverre is*

*sprake van externe input via onderzoeksliteratuur of experts, van kennisdeling, kenniscreatie of eigen onderzoek of ontwerp?*

Dat gaat ten eerste over: welke kennisbronnen worden benut, ten tweede over de vraag welke werkvormen de kennisnetwerken daarvoor gebruiken.

Vervolgens hebben we de docenten ook gevraagd in hoeverre zij tevreden zijn over wat deelname aan het kennisnetwerk hun oplevert aan nieuwe kennis en inzichten.

### *Kennisbronnen*

De drie belangrijkste bronnen voor het verwerven van nieuwe kennis zijn voor de deelnemers:

- Wetenschappelijke en vakliteratuur (boeken, artikelen, proefschriften).
- De input van experts/begeleiders in de vorm van: inhoudelijke kennis van praktijk en theorie, een vertaalslag maken naar de docentpraktijk, kennis over onderzoek doen, onderzoeks- en procesbegeleiding.
- De expertise die de deelnemers aan het kennisnetwerk zelf meenemen en inbrengen.

### *Werkvormen*

Als 'werkvormen' waarin de deelnemers nieuwe kennis opdoen, worden genoemd:

- Onderlinge uitwisseling, bijvoorbeeld via collegiale feedback en gezamenlijke reflectie op een didactisch ontwerp.
- Samen ontwerpen, vervolgens het ontwerp toepassen in de eigen praktijk en evalueren.
- Eigen onderzoek doen en daarvan de resultaten aan elkaar presenteren
- Vakliteratuur of wetenschappelijke literatuur bestuderen, en gezamenlijk de toepasbaarheid daarvan bespreken.
- Toepassen van inzichten uit literatuur en de ervaringen daarmee bespreken.
- Presentaties aan elkaar over de eigen praktijk en werkwijze (inclusief 'kijken bij elkaar').
- Rondleidingen elders (vb. Universiteitsbibliotheek).

### *Tevredenheid met nieuwe kennis*

We hebben de geïnterviewde docenten gevraagd uit te drukken in een cijfer tussen 1 en 5 in hoeverre zij tevreden zijn over de nieuwe kennis die zij

opdoen via het kennisnetwerk (1= zeer ontevreden, 5 = zeer tevreden). Gemiddeld genomen komen zij uit op een score 4, wat betekent dat de docenten tevreden zijn over de mate waarin zijzelf nieuwe kennis en inzichten opdoen via het kennisnetwerk. Die nieuwe kennis concentreert zich op drie hoofdgebieden, met accent op het eerste:

- Didactische inzichten, bijvoorbeeld over: differentiëren en activerende didactiek
- Vakinhoudelijke kennis
- Kennis over hoe je onderzoek doet, bijvoorbeeld over: onderzoeksmethoden, literatuur zoeken en meetinstrumenten ontwikkelen

Eén van de respondenten verwoordt die manier waarop hij nieuwe kennis opdoet via het kennisnetwerk, als volgt:

*“In het kennisnetwerk komen zaken aan de orde die je vervolgens in je eigen les kunt gebruiken. Sinds kort is er voor het vak economie een nieuw profiel, ‘economie & ondernemen’. In dit kader hebben de leden van het netwerk, afkomstig van verschillende scholen, hun ervaringen uitgewisseld met het uitwerken van dit profiel voor de onderwerpen ‘mode’ en ‘webshop’. In je eentje is zo iets een hele klus, gezamenlijk gaat dat veel gemakkelijker.” (2)*

### 6.3 Toepassing in de eigen onderwijspraktijk

De tweede deelvraag bij onderzoeksvraag 2 was: (2.2) In welke mate en op welke manier passen de deelnemers aan de kennisnetwerken hun kennis toe in hun eigen onderwijspraktijk?

#### *Mate van toepassing*

De geïnterviewde docenten is gevraagd in hoeverre zij de kennis die zij via hun deelname aan het kennisnetwerk opdoen ook daadwerkelijk toepassen in hun eigen onderwijspraktijk. Zij konden hun ervaring aangeven op een vijfpuntschaal, waarbij 1 stond voor ‘zelden of nooit’, en 5 voor ‘heel vaak’. De groep als totaal komt uit op een gemiddelde score van 3,4. Dat houdt in dat de docenten die deelnamen aan de interviewronde vinden dat zij de kennis en inzichten vanuit het kennisnetwerk in redelijke mate toepassen in hun eigen onderwijs.

### *Typering van de nieuwe kennis en inzichten*

Daarbij benoemen ze bijvoorbeeld dat zij vooruitgegaan zijn in didactische vaardigheden, zoals:

- meer of anders differentiëren
- nieuwe leermiddelen inzetten
- meer coachend lesgeven

en dat zij:

- zelfverzekerder zijn
- meer durven experimenteren
- meer openstaan voor vernieuwing
- zich bewuster zijn van processen tijdens de les
- anders kijken naar leerlingen en anders kijken naar de rol van de docent.

Op de vraag of hijzelf anders is gaan lesgeven, antwoordt één van de respondenten:

*"Ja, ik ben me bewuster van processen die in mijn lessen gebeuren. Ik leg andere accenten dan voorheen en gebruik nieuwe didactische technieken. Er staan nu standaard zaken in mijn PowerPoint die er vorig jaar niet in stonden." (13)*

## **6.4 Kennisverspreiding**

De derde deelvraag bij onderzoeksvraag 2, luidde: (2.3) In welke mate richten de kennisnetwerken zich op kennisverspreiding en -toepassing onder collega's? In hoeverre lukt dat? Welke vormen van kennisverspreiding gebruiken zij daarvoor ?

### *Activiteiten in het kader van kennisverspreiding*

Activiteiten die de docenten benoemen als activiteiten die in hun kennisnetwerk worden ondernomen om de kennis en inzichten te verspreiden onder directe collega's of collega-docenten op andere scholen zijn:

- Workshops of presentaties voor collega's in eigen school of daarbuiten
- Organisatie en invulling van een studiemiddag
- Input bij teambesprekingen, vakgroepoverleg, personeelsvergaderingen
- Stukje in nieuwsbrief
- Schriftelijk verslag onderzoeksresultaten

- Wetenschappelijke publicatie (met als voorbeeld een artikel in Pedagogische Studiën)<sup>2</sup>
- Ingaan op vragen van geïnteresseerde collega's over het inhoudelijke thema en/of over onderzoek doen
- Informeren van de directie of conrector over de opbrengsten.

### *Tevredenheid over kennisverspreiding*

Over de verspreiding van de nieuwe kennis en inzichten onder directe of verdere collega's is men nog niet zo tevreden. Dat gebeurt niet, of in elk geval te weinig, vinden de geïnterviewde docenten. Op een vijfpuntsschaal waarbij 1 staat voor 'zeer ontevreden', en 5 voor 'zeer tevreden', komt de gemiddelde score niet hoger uit dan 2,5 (tussen ontevreden en neutraal in).

Typerend is de volgende uitspraak van één van de geïnterviewden:

*"Dat is weleens aan de orde geweest. Toen hebben we iets bedacht, maar dat is nog niet opgepakt. Maar het is een goed idee!" (10)*

Niet alle respondenten vinden het overigens zinvol of nodig om de opbrengsten vanuit het kennisnetwerk breder in (of buiten) de school te delen:

*"Ik ben erg tevreden dat ik geen tijd hoeft te steken in het bespreken met andere collega's van andere vakken. Het kennisnetwerk is vakspecifiek en dan zou je veel dingen moeten uitleggen over het vak zelf. We gingen juist bij elkaar zitten als vakcollega's." (16)*

Vaak ook is kennisverspreiding pas op iets langere termijn aan de orde, zoals blijkt uit de reactie van de volgende respondent:

*"De activiteiten van het kennisnetwerken werken nu eigenlijk alleen door bij de vier deelnemers. Aan het eind van het schooljaar, voor de zomervakantie, presenteren we onze resultaten. Al verwacht ik dan vrij weinig aandacht van collega's." (5)*

---

2 Schaik, P. van, Bastiaanse, A., Van Schaik-Maljaars, N., Bloemhof, M. & Admiraal, W. (2017)

## 6.5 Randvoorwaarden

De vierde deelvraag bij onderzoeksvraag 2 was: (2.4) Wat zijn de belangrijkste randvoorwaarden volgens de deelnemende docenten?

In de interviews is eerst een algemene vraag gesteld over wat de docenten zagen als belangrijke verbeterpunten voor hun kennisnetwerk, en vervolgens is per aspect van kennisbenutting (kennis opdoen, toepassen en verspreiden) gevraagd wat zij zagen als de belangrijkste randvoorwaarden en/of succesfactoren zagen. De verschillende vragen leverden dezelfde aandachtspunten op. We hebben ze daarom samengevoegd tot één lijst van 'randvoorwaarden'. We onderscheiden twee hoofdlijnen: (a) de externe, organisatorische randvoorwaarden, en (b) de interne, organisatorische randvoorwaarden.

### 6.5.1 Externe organisatorische randvoorwaarden

Er komen in de interviews drie organisatorische randvoorwaarden naar voren waarvoor de verantwoordelijkheid grotendeels buiten de deelnemers zelf ligt. Voor een deel van de respondenten wordt ook aan die randvoorwaarden voldaan, voor een ander deel juist (nog) niet:

#### **Randvoorwaarden (extern)**

1. Facilitering in tijd en ruimte in het rooster
2. Goede organisatie, coördinatie, aansturing
3. Inbedding in de schoolorganisatie en draagvlak

Het accent in de genoemde randvoorwaarden ligt op de *facilitering* vanuit de school, zowel in beschikbare tijd, als in ruimte in het rooster om deel te nemen aan bijeenkomsten van het kennisnetwerk. Het belang van facilitering kwam op veel plaatsen, en in eigenlijk alle interviews, terug. Overigens geldt voor de meerderheid van de deelnemers (12 van de 17) dat zij inderdaad gefaciliteerd worden voor hun aan het kennisnetwerk te besteden tijd, via taakuren, nascholingsbudgetten, deskundigheidsbevordering. Wel zijn er grote verschillen in de omvang van de beschikbare tijd, uiteenlopend van 10 tot 175 uur. Bovendien voegen veel respondenten eraan toe dat de beschikbare tijd 'deels' of 'min of meer' voldoende is voor de deelname aan de bijeenkomsten van het kennisnetwerk (en dus niet voor de werkzaamheden die eruit voortkomen). Slechts bij een enkeling staat de beschikbare facilitering in

verhouding tot de tijd die nodig was voor deelname én 'huiswerk'. Het beeld dat naar voren komt uit de interviews is dat het vooral misgaat in de beschikbare ruimte in het rooster.

Twee uitspraken uit de categorie 'verbeterpunten/voorwaarden' hierover ter illustratie:

*"Wat lastig is, en dat geldt voor veel van de deelnemers, is de facilitering vanuit de school. Soms is het niet mogelijk om deel te nemen aan een bijeenkomst omdat activiteiten op de school voorgaan, en omdat vanuit de schoolleiding geen ruimte wordt geboden."* (11)

*"De tijdsfactor is van enorm belang. Nu er geen vast uur meer is in het rooster wordt het meer facultatief en dat haalt de vaart eruit. Nu komt er van alles tussen: surveilleren, waarneemuren, overleg met andere collega's."*(12)

Waar het gaat om *inbedding in de schoolorganisatie en draagvlak* noemen de respondenten randvoorwaarden zoals:

- een lerende/onderzoekende schoolcultuur
- stimulans tot deelname vanuit de schoolleiding
- vertrouwen bij, belangstelling en betrokkenheid van de schoolleiding
- korte lijntjes
- feedback van/gesprekken met collega's
- concrete, toepasbare kennis
- aansluiting op de visie en schoolcultuur

In het bevorderen van al die zaken is een belangrijke rol weggelegd voor de schoolleiding. Opvallend echter is dat zeven van de respondenten weinig of geen betrokkenheid of interesse ervaren vanuit hun schoolleiding, zoals ook in de twee typerende uitspraken hierna naar voren komt:

*"De directie houdt het niet tegen, vindt het wel leuk, maar is ook niet actief betrokken of stimulerend."* (2)

*"Ze zijn amper op de hoogte"*(17)

De schoolleiders die wél betrokken zijn, zijn in de meerderheid (10x). Hun activiteiten of rollen die als stimulerend of ondersteunend worden ervaren zijn:

- Het kennisnetwerk maakt onderdeel uit van het schoolbeleid/de visie



- De schoolleider is zelf deelnemer in het kennisnetwerk
- De schoolleiding zorgt voor een podium voor het presenteren van de opbrengsten
- De schoolleiding houdt een vinger aan de pols en/of toont waardering
- Deelname aan het kennisnetwerk is onderwerp in de functioneringsgesprekken.

Ook hier twee citaten:

*“De betrokkenheid van mijn schoolleiding ervaar ik als optimaal. Zij zijn faciliterend, meedenkend en pakken elk signaal op om er ook echt iets mee te doen.” (9)*

*“De directie is betrokken bij de opbrengsten en verwerkt die in haar beleid.” (4)*

### 6.5.2 *Interne organisatorische randvoorwaarden*

Voor drie andere voorwaarden hebben de deelnemers aan het kennisnetwerk juist zelf, gezamenlijke verantwoordelijkheid:

#### ***Randvoorwaarden (intern)***

1. Doelgerichtheid
2. Goede verhouding tussen tijdsinvestering en opbrengsten
3. Kwaliteit van de deelnemersgroep

De geïnterviewden noemen *doelgerichtheid* als belangrijke randvoorwaarde voor een goed functionerend kennisnetwerk. Kenmerken van zo'n doelgericht kennisnetwerk zijn: een gemeenschappelijke agenda, een duidelijke inhoudelijke focus die een zekere actualiteit en urgentie heeft voor de deelnemers en een constructief doel: een onderwerp met een terugkoppeling naar de onderwijspraktijk.

Daarnaast moet er sprake zijn van een *goede verhouding tussen de tijdsinvestering en de opbrengsten*.

Ook de *kwaliteit van de deelnemersgroep* zelf van is belang. Daarbij gaat het om:

- een vaste groep deelnemers, die allen regelmatig aanwezig zijn (als er een steeds wisselende groep deelnemers is, en als teveel deelnemers vooral komen om iets te halen, dan werkt het niet.)
- kwalitatief goede inbreng: de deelnemers moeten ook werkelijk expertise hebben, een inhoudelijke bijdrage kunnen leveren op basis van goede

- achtergrondkennis en diepgang (diversiteit aan invalshoeken, mensen met ervaring en skills, mensen op sleutelposities)
- betrokkenheid, motivatie en inzet van de deelnemers: eigenaarschap, persoonlijke belangstelling
  - een veilige sfeer: openheid, vertrouwen, elkaar vragen durven stellen, elkaar ondersteunen, durven los te laten, respect voor elkaar.

Eén van de respondenten benoemt de belangrijkste randvoorwaarden als volgt: *"Als succesfactoren/randvoorwaarden zie ik: (a) Samenwerking met peers, met mensen die kennis en vaardigheden hebben en ook zelf al aan de slag zijn geweest met het onderwerp. In mijn school doe ik dat met twee collega's die beiden een Master gevolgd hebben (o.a. Special Educational Needs), waardoor zij ook nieuwe onderwijskundige inzichten en ideeën mee de school inbrengen. En dan kan het zomaar zijn dat een ontwikkellijn 'onderzoek en ontwerpen' naar voren komt. (b) De schoolleiding die faciliteert en tijd beschikbaar stelt. (c) De verandering die ik zie waarin 'vergadermomenten' nu 'aan-de-slag-momenten' zijn geworden. Daar komt veel productiviteit uit voort."* (10)

## 7 Resultaten: kansrijke contexten

De laatste hoofdvraag die we in dit onderzoek wilden beantwoorden was: *(3) In hoeverre is er sprake van samenhang tussen bepaalde kenmerken van een kennisnetwerk, en de tevredenheid van de deelnemende docenten over de opbrengsten ervan voor de onderwijspraktijk? Welke strategieën zijn dus het meest kansrijk?* Om dat te kunnen doen hebben we zes veronderstellingen over mogelijk gunstige ‘strategieën’ of contexten waarbinnen de verschillende kennisnetwerken functioneren nader bekeken.

### 7.1 Relatie initiatief en facilitering

De eerste veronderstelling was dat kennisnetwerken die voortkomen uit een initiatief van de school zelf, beter ingebed zullen zijn in de schoolorganisatie qua facilitering van de tijd die beschikbaar is voor deelname aan het kennisnetwerk en uitvoering van de werkzaamheden die daarmee samenhangen.

Over de roostering is helaas te weinig systematische informatie terug te vinden in de antwoorden om er iets mee te doen in deze analyses. Over facilitering echter wordt veel gesproken. Als we de facilitering relateren aan de initiatiefnemers van de kennisnetwerkplaatsen (zie tabel 7.1), lijkt er reden om – voorzichtig – aan te nemen dat de voorwaarden inderdaad gunstiger zijn wanneer het initiatief voor het kennisnetwerk is genomen vanuit de school zelf, of vanuit het schoolbestuur, dan vanuit een externe organisatie. De omvang van de te besteden tijd is gemiddeld 62 uur, maar loopt binnen alle drie de categorieën – zoals we hiervoor al zagen – erg uiteen (van 10 tot 175 uur

op jaarbasis). Er zijn in totaal vier respondenten die aangeven dat er geen facilitering is voor hun deelname aan het kennisnetwerk. Het merendeel van die docenten (n=3) neemt deel in een kennisnetwerk waarvoor het initiatief is genomen door een externe instelling.

**Tabel 7.1** Relatie tussen initiatief en facilitering

<i>Initiatief genomen vanuit</i>	<i>Corresponderende nummers in de matrix</i>	<i>N =</i>	<i>Facilitering</i>	
			<i>nee</i>	<i>ja</i>
School	1, 3, 4, 7, 12, 13, 16	7	1	6
Bestuur	2, 5, 10	3	-	3
Externe partij	6, 8, 9, 11, 14, 15, 17	7	3	4

## 7.2 Relatie initiatief en betrokkenheid schoolleiding

Om na te gaan of kennisnetwerken die voortkomen uit een initiatief van de eigen school inderdaad kunnen rekenen op meer betrokkenheid vanuit de schoolleiding (veronderstelling 2) zijn de antwoorden van de respondenten gekwantificeerd, waarbij de volgende scores zijn gebruikt voor er ervaren mate van betrokkenheid: 0 = niet of nauwelijks; 1 = enigszins; 2 = sterk.

Al moeten we heel voorzichtig zijn vanwege de kleine omvang van onze respondentengroep, de antwoorden van de geïnterviewden lijken erop te duiden dat schoolleiders zich inderdaad het meest betrokken tonen bij kennisnetwerken die voortkomen uit een initiatief van de school: vier van de zeven respondenten uit deze groep ervaren sterke betrokkenheid van hun schoolleiding en slechts één van de respondenten geeft aan dat de schoolleiding geen interesse toont voor de activiteiten van het kennisnetwerk. Het beeld bij de netwerken die geïnitieerd zijn door een schoolbestuur of externe partij is iets minder gunstig, al zijn er ook daar respondenten met een betrokken en geïnteresseerde schoolleiding.

**Tabel 7.2** Relatie tussen initiatief en betrokkenheid van de schoolleiding

<i>Initiatief genomen vanuit</i>	<i>N =</i>	<i>Mate van betrokkenheid schoolleiding</i>		
		<i>niet/ nauwelijks</i>	<i>enigszins</i>	<i>sterk</i>
School	7	1	2	4
Bestuur	3	2	-	1
Externe partij	7	2	3	2

### 7.3 Relatie initiatief en kennisverspreiding

Als het initiatief voor het kennisnetwerk is gekomen vanuit de school – en dus naar alle waarschijnlijkheid goed aansluit op ontwikkeldoelen in het schoolplan –, veronderstellen we dat de (ervaren) mate van kennisverspreiding onder collega's groter is dan wanneer het initiatief voor het kennisnetwerk is genomen door het schoolbestuur of een externe organisatie (veronderstelling 3).

Zoals al aangegeven is de gemiddelde tevredenheid van de deelnemers over de kennisverspreiding buiten het netwerk zelf vrij laag, maar wanneer we de antwoorden nader analyseren, lijkt het er inderdaad op dat de kennisverspreiding toch net wat beter lukt als het netwerk een initiatief is van de eigen school (gemiddelde score = 2,9), of het eigen schoolbestuur (gemiddelde score = 3,3), dan wanneer het gaat om een initiatief van een externe organisatie (gemiddelde score = 2,0).

**Tabel 7.3** Relatie tussen initiatief en tevredenheid over kennisverspreiding

<i>Initiatief genomen vanuit</i>	<i>N =</i>	<i>Tevredenheid over mate van kennisverspreiding onder collega's</i>	
School	7	2,9	Range = 1 t/m 5 Meest-voorkomende score = 3 x 3
Bestuur	3	3,3	Range = 2 t/m 4
Externe partij	7	2	Range = 1 t/m 4 Meest-voorkomende score = 3 x 1

### 7.4 Relatie kennisstrategie en toepassing in eigen onderwijs

Wanneer de focus van het kennisnetwerk ligt op de strategie 'kennisuitwisseling', is het aannemelijk dat de docenten die kennis daadwerkelijk zullen (kunnen) toepassen in hun eigen onderwijs. Ook voor de netwerken waarin docenten bezig zijn met onderwijsontwerp verwachten we dat zij de kennis die zij opdoen via het netwerk toepassen in hun eigen onderwijspraktijk. Voor netwerken met een focus op onderzoek verwachten we dat de directe toepasbaarheid geringer zou kunnen zijn. (Veronderstelling 4).

Tabel 7.4 laat de scores zien die de docenten, per type kennisnetwerk, toekenden aan hun ervaringen als het gaat om toepassing van de kennis uit het netwerk in de eigen onderwijspraktijk. Zij konden een score geven van 1 = zelden of nooit, t/m 5 = heel vaak. Afgezien van één docent die erg ontevreden is, gaven alle anderen een score 3 of 4 voor de mate waarin zij de nieuwe kennis die zij opdoen in het kennisnetwerk (kunnen) toepassen in de eigen onderwijspraktijk.

Het lijkt er samengenomen op dat de docenten die deelnemen in kennisnetwerken gericht op kennisuitwisseling juist iets minder toekomen aan het daadwerkelijk toepassen van hun nieuwe kennis, dan de docenten die actief zijn in kenniskringen gericht op ontwerp of onderzoek. Dat is anders dan wij vooraf hadden verwacht.

**Tabel 7.4** Relatie tussen kennisstrategie en toepassing in de eigen onderwijspraktijk

<i>Kennisstrategie</i>	<i>Corresponderende nummers in de matrix</i>	<i>N =</i>	<i>Toepassing in eigen onderwijs (gemiddelde score)</i>
Kennisuitwisseling	1, 2, 3, 11, 12, 13	6	3,3
Onderwijsontwerp	6, 9, 10, 14, 16, 17	6	3,5
Onderzoek	4, 5, 7, 8, 15	5	3,6

## 7.5 Relatie kennisstrategie en kennisverspreiding

Onze vijfde veronderstelling luidde: In de kennisnetwerken die gericht zijn op de strategieën ‘onderwijsontwerp’ of ‘onderzoek’ is de (ervaren) *kennisverspreiding* onder collega’s sterker dan in de kennisnetwerken gericht zijn op ‘kennisuitwisseling’.

Verder verwachtten we meer kennisverspreiding onder directe of overige collega’s wanneer de focus ook meer naar buiten gericht is. Dat houdt in dat de netwerken met een focus op het onderling uitwisselen van kennis, minder succesvol zullen zijn in die verdere verspreiding van kennis – dat is immers ook niet hun doel – dan netwerken die gericht zijn op onderwijsontwerp of op onderzoek.

Tabel 7.5 laat een trend zien die onze veronderstelling inderdaad steunt, ook hier is vanzelfsprekend een omvangrijker databestand wenselijk voordat steviger conclusies getrokken kunnen worden.

**Tabel 7.5** Relatie tussen kennisstrategie en toepassing door collega's

<i>Kennisstrategie</i>	<i>Corresponderende nummers in de matrix</i>	<i>N =</i>	<i>Kennisverspreiding onder collega's (gemiddelde score)</i>
Kennisuitwisseling	1, 2, 3, 11, 12, 13	6	2,2
Onderwijsontwerp	6, 9, 10, 14, 16, 17	6	2,7
Onderzoek	4, 5, 7, 8, 15	5	2,6

## 7.6 Relatie thema en toepassing

Tot slot veronderstelden we dat de kennisnetwerken met een focus op een vakgericht thema in sterkere mate zullen leiden tot toepassing van de nieuwe kennis en inzichten in de eigen onderwijspraktijk, dan de kennisnetwerken met een focus op bredere onderwijskundige vragen.

Tabel 7.6 geeft een indicatie dat in elk geval in het databestand dat wij hebben opgebouwd via de interviews, deze veronderstelling niet wordt gesteund. Het lijkt erop dat juist de meer algemeen didactische en onderwijskundige vragen leiden tot een sterke mate van toepassing door de deelnemers.

**Tabel 7.6** Relatie tussen thema en ervaren toepassing in de eigen onderwijspraktijk

<i>Thema</i>	<i>Corresponderende nummers in de matrix</i>	<i>N =</i>	<i>Toepassing in eigen onderwijs (gemiddelde score)</i>
Vakgericht	2, 11, 12, 16, 17	5	3,2
Vakoverstijgend	1, 6, 7, 14	4	2,8
Algemeen-onderwijskundig	3, 4, 5, 8, 9, 10, 13, 15	8	4,1





## 8 Samenvatting en conclusies

De verkenning van de ervaringen van docenten die deelnemen aan verschillende typen kennisnetwerken levert een aantal inzichten op. We bespreken onze bevindingen aan de hand van de onderzoeksvragen en voegen enkele reflecties toe.

### 8.1 Diversiteit aan kennisnetwerken

De eerste onderzoeksvraag was:

*Wat voor soorten kennisnetwerken van docenten in het voortgezet onderwijs zijn er? Op welke kenmerken zijn er typerende verschillen?*

Ten eerste is zichtbaar geworden dat ‘kennisnetwerken van docenten’ inderdaad een levendige, en diverse praktijk vormen in het Nederlandse onderwijs. Het was, zelfs via een eenvoudige deskresearch, niet moeilijk om een bonte verzameling van verschillende soorten kennisnetwerken te vinden. Het bleek bovendien mogelijk om enkele dimensies te onderscheiden waarop de kennisnetwerken van elkaar verschillen, die mogelijk ook van invloed zijn op de mate waarin en de manier waarop sprake is van ‘kennisbenutting’. Belangrijke verschillen zijn er, volgens ons, op de volgende gebieden:

a) *de initiatiefnemer van het kennisnetwerk*

Het initiatief voor een kennisnetwerk kan zowel afkomstig zijn van de schoolleiding en/of een of meerdere leerkrachten zelf, als van een bestuur of een externe organisatie.

b) *de coördinatie*

Een kennisnetwerk kan een zelfsturende groep docenten zijn, maar er kan

sprake zijn van een duidelijke rol van een coördinator. Die coördinator kan zowel intern zijn, als extern geworven met juist het doel om het kennisnetwerk te coördineren of te coachen.

c) *de kennisstrategie die het kennisnetwerk hanteert*

Een kennisnetwerk kan zich richten op verschillende aspecten van kennisbenutting. Het doel van een kennisnetwerk kan hoofdzakelijk zijn het uitwisselen van kennis tussen de deelnemers, maar het netwerk kan ook verder gaan en zich bezighouden met het gezamenlijk ontwerpen van onderwijsmaterialen of -modules, of met het uitvoeren van (praktijk)onderzoek.

d) *het inhoudelijke thema dat centraal staat*

Ook zijn er verschillen in de inhoudelijke focus in de vraagstukken waar kennisnetwerken zich mee bezighouden, het kan gaan om vakgerichte onderwerpen, maar ook om vakoverstijgende en algemeen-onderwijskundige.

e) *facilitering*

tot slot zijn er verschillen in de mate waarin docenten worden gefaciliteerd om deel te nemen in een kennisnetwerk, die facilitering betreft zowel tijd (in de vorm van taakuren of tijd voor professionalisering bijvoorbeeld), als roostering (mogelijkheid om deel te nemen aan bijeenkomsten door het vrijroosteren van bepaalde uren of dagdelen van les- of andere verplichtingen).

In de tweede fase van het onderzoek is een reeks (telefonische) interviews gehouden met deelnemers aan kennisnetwerken van docenten. Kernvraag in die interviews was 'op welke manier is er sprake van kennisbenutting'. Maar om de deelnemers te selecteren is eerst een overzichtsmatrix samengesteld met als doel om op drie van de genoemde dimensies te zorgen voor spreiding over verschillende 'typen' kennisnetwerken. Het bleek niet goed mogelijk om vooraf voldoende informatie te verzamelen over de dimensies b) coördinatie en e) facilitering. Die aspecten zijn daarom meegenomen in de interviews zelf. De informatie uit de interviews levert informatie op waarmee de kennisnetwerken nader kunnen worden beschreven:

De *deelnemers* die wij spraken, waren vooral ervaren docenten in de gamma- en bètavakken. De meesten van hen waren bovendien wat ouder (gemiddeld 49 jaar), en maakten deel uit van met name de bovenbouwteams in het havo en

vwo. Velen hadden deelgenomen aan bijvoorbeeld een Masteropleiding en allen vervulden ook andere dan docenttaken in de school.

De *naamgeving* voor de kennisnetwerken is enorm divers. Zo zijn er bijvoorbeeld leerkringen, leernetwerken, kennisnetwerken, vakontwikkelgroepen, academische werkplaatsen, docent-ontwikkelteams, professionele leergemeenschappen en onderzoeksateliers.

Als een *initiatief* voor het starten van een kennisnetwerk is gekomen vanuit de schoolleiding of docenten zelf, betekent dat niet per definitie dat ook het netwerk binnenschools blijft functioneren. Het komt regelmatig voor dat juist verbreding wordt gezocht naar scholen van binnen het eigen schoolbestuur en/of daarbuiten. Ook wanneer het initiatief komt vanuit een schoolbestuur, zien we verschillende uitwerkingen, naar juist een kennisnetwerk binnen een school, maar ook naar bredere samenstellingen. De netwerken die voortkomen uit het initiatief van een externe organisatie zijn en blijven bovenschools.

In omvang qua *aantal deelnemers* is er een range van minimaal 4 tot meer dan 20 deelnemers gevonden, waarbij ruim de helft van de kennisnetwerken tussen de 4 en 9 leden telt. Het aantal bijeenkomsten loopt eveneens sterk uiteen, van een minimaal aantal van 3 maal per jaar, tot meer dan 10 maal per jaar.

Ongeveer twee-derde van de geïnterviewde deelnemers ontvangt *facilitering* in de vorm van taakuren of professionaliseringsuren voor hun deelname aan het kennisnetwerk. Die uren dekken wel het bijwonen van bijeenkomsten, maar vaak niet de overige werkzaamheden die voortkomen uit een rol in het kennisnetwerk. De overige docenten nemen deel in hun vrije tijd.

De *thema's* waarop de kennisnetwerken zich richten zijn het vaakst 'algemeen-onderwijskundig' van aard, zoals 'gedifferentieerde instructie', 'doorlopende leerlijnen', 'voorkomen van onderpresteren of afstroom'. Daarnaast zijn er ook vakspecifieke invalshoeken zoals 'biologie-didactiek in de bovenbouw', of 'economie in het vmbo' en vakoverstijgende vragen, zoals 'leesvaardigheid in de niet-talige vakken', of 'aandacht voor mensenrechten in het curriculum'. Waar het gaat om een focus op verschillende vormen van kennisbenutting: uitwisseling, onderwijsontwerp en onderzoek vonden we een evenredige verdeling, maar dat was ook de opzet in de selectie zoals die is gemaakt.

## 8.2 Kennisbenutting in kennisnetwerken

De tweede onderzoeksvraag in dit project was:

*Welke ervaringen hebben vo-docenten met kennisbenutting via deelname aan kennisnetwerken: wat leveren de kennisnetwerken hun op, en wat zijn belangrijke randvoorwaarden om te komen tot toepassingen in het onderwijs en in de school?*

We hebben voor de beantwoording van deze vraag allereerst ingezoomd op belangrijke *kennisbronnen* en tevredenheid over de nieuwe kennis en inzichten die de docenten opdoen via het kennisnetwerk. De respondenten noemen als kennisbronnen zowel wetenschappelijke als vakliteratuur als belangrijkste input. Daarnaast vormen ook de kennis van uitgenodigde experts, of begeleiders en de eigen expertise van de verschillende deelnemers belangrijke kennisbronnen. De docenten zijn vrijwel unaniem tevreden over de nieuwe kennis en inzichten die deelname oplevert, en noemen expliciet dat zij nieuwe didactische inzichten hebben gekregen, hun vakinhoudelijke kennis hebben verdiept en kennis hebben opgedaan over verschillende aspecten van onderzoek doen. De docenten geven bovendien aan dat zij die kennis en inzichten ook regelmatig *toepassen in hun eigen onderwijspraktijk*.

Waar het gaat over het aspect *kennisverspreiding* onder andere collega's, moet allereerst opgemerkt worden dat dat niet voor alle kennisnetwerken ook een echte doelstelling is, of pas een doel op de langere termijn. De meeste kennisnetwerken echter ondernemen wel activiteiten waarmee zij schoolleiding en collega's van binnen en buiten de school betrekken bij de opbrengsten uit het kennisnetwerk. Zij verzorgen bijvoorbeeld een workshop of presentatie, of vullen een gedeelte van een studiedag, geven input tijdens overleg in het team of vaksectie, schrijven een stukje in de nieuwsbrief. Een heel enkele keer komt het tot een onderzoeksverslag of zelfs een publicatie in een wetenschappelijk tijdschrift. Verder gaat het om informeel informeren van collega's en schoolleiding. Echt tevreden zijn de deelnemers niet over de mate waarin de nieuwe kennis en inzichten die zijzelf opdoen via hun deelname aan het kennisnetwerk ook andere collega's bereiken.

Belangrijke randvoorwaarden voor het succesvol functioneren van een kennisnetwerk van docenten laten zich, op basis van de interviews indelen in

twee categorieën. Ten eerste noemen de respondenten een aantal *externe randvoorwaarden* die deelnemers aan het kennisnetwerk meestal niet zelf in de hand hebben, zoals voldoende facilitering (zowel in beschikbare tijd, als in ruimte in het rooster voor deelname aan het netwerk), een goede organisatie, coördinatie en aansturing van het kennisnetwerk, en inbedding en draagvlak binnen de schoolorganisatie van de activiteiten waarmee het kennisnetwerk zich bezighoudt. Een betrokken schoolleiding en een verbinding met thema's uit het schoolbeleid lijken belangrijke succesfactoren.

Daarnaast zijn er enkele *interne randvoorwaarden* die juist de deelnemers gezamenlijk zouden kunnen en moeten waarborgen. Zo is het belangrijk dat er sprake is van doelgerichtheid in de activiteiten van het kennisnetwerk. Het werkt goed als er duidelijkheid is over een concrete 'opbrengst' en een termijn waarop die beschikbaar moet zijn. Tegelijk moet er een goede balans zijn tussen de tijdsinvestering en de opbrengsten voor de docenten. En tot slot speelt de kwaliteit van de deelnemersgroep een belangrijke rol: een vaste groep, een veilige sfeer waarin echte dialoog kan plaatsvinden, sterke inhoudelijke inbreng van de deelnemers. In hoeverre er sprake moet zijn van juist een gevarieerde expertise van de deelnemers of juist van diepgaande (vak)specifieke kennis, is afhankelijk van het onderwerp en doel van het kennisnetwerk zelf. Dit correspondeert met de bevindingen van Moonen (2011) en Odenthal, et al (2001), die aangeven dat kennisnetwerken het leren van docenten kunnen ondersteunen, onder andere wanneer er een gezamenlijke interesse is in het onderwerp dat centraal staat in het kennisnetwerk en wanneer de deelnemers een eigen inbreng hierin hebben.

### 8.3 Kansrijke contexten voor kennisbenutting

Onze derde onderzoeksvraag was:

*In hoeverre is er sprake van samenhang tussen bepaalde kenmerken van een kennisnetwerk, en de tevredenheid van de deelnemende docenten over de opbrengsten ervan voor de onderwijspraktijk? Welke strategieën zijn dus het meest kansrijk?*

Wanneer we op zoek gaan naar kansrijke contexten voor kennisbenutting, zien we uit de onderzochte relaties enkele 'geleerde lessen' naar voren komen die toekomstige kennisnetwerken zouden kunnen toepassen:

- Het is gunstig als een kennisnetwerk voortkomt uit het initiatief/de vraagstelling van de school zelf. In die context lijkt sprake van een betere facilitering en grotere betrokkenheid van de schoolleiding dan wanneer het kennisnetwerk wordt 'aangeboden' door een externe organisatie. In die laatste situatie is meer aandacht nodig voor een goede afstemming tussen de onderwerpen die in het kennisnetwerk aan de orde komen, en de inbedding van de nieuwe kennis en inzichten in het schoolbeleid.
- De keuze voor een specifieke kennisstrategie (accent op uitwisseling, ontwerp of onderzoek) lijkt niet heel veel uit te maken als het gaat om de mate waarin docenten de nieuwe kennis en inzichten opdoen, en deze vervolgens toepassen in hun eigen onderwijspraktijk. In alle contexten zijn de docenten daarover positief.
- De keuze voor een specifieke kennisstrategie lijkt wel – overigens heel logische – gevolgen te hebben voor de mate waaronder de nieuwe kennis en inzichten vanuit het netwerk verspreid worden onder collega's. Dat gebeurt in sterkere mate wanneer de strategie ontwerp of onderzoek is, dan wanneer het accent ligt op onderlinge uitwisseling van kennis tussen de deelnemers.
- Het zijn juist de brede, 'algemeen-onderwijskundige' vragen die het sterkst leiden tot toepassing van de nieuwe kennis en inzichten in de eigen onderwijspraktijk. Ook dat is wellicht bij nader inzien niet onlogisch: de vakgerichte of vakoverstijgende thema's betekenen dat diepgang wordt gezocht op bepaalde elementen uit het vak, de algemeen-onderwijskundige thema's zoals toepassing van digitale tools, gepersonaliseerd leren, motivatie, differentiatie etc. zijn breder toepasbaar.

In deze verkenning gaat het om momentopnames, we hebben niet de deelnemers langere tijd gevolgd, we hebben evenmin gekeken naar 'ontwikkelingsfasen' van de netwerken. Bovendien is maar een kleine groep respondenten geraadpleegd. Er blijven daarom nog vragen over zoals: klopt het dat de deelnemers aan kennisnetwerken vooral oudere en ervaren docenten zijn, dat er weinig kennisnetwerken zijn van talentdocenten, is het inderdaad zo dat betere 'inbedding' in het schoolbeleid (c.q. vooral bij binnenschoolse kennisnetwerken) ook sneller leidt tot onderwijsinnovaties, zijn er

aandachtspunten die specifiek van belang zijn voor startende dan wel voor langer-lopende netwerken (hoe houdt je het interessant?), op welke manier kan een expert/begeleider van buitenaf bijdragen aan de kwaliteit van de kennisbenutting?

Niet alle vragen kunnen in het lopende onderzoek beantwoord worden, maar we hopen op enkele van deze aspecten meer zicht te krijgen via de docententeams die in het kader van het NRO-project 'Docenten creëren en benutten kennis voor onderzoek en praktijk' aan de slag gaan en gemonitord worden.





## 9 Literatuur

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D. & Wit, W. de (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38, 281-298.
- Geijsel, F., & Van Eck, E. (2011). *Duurzaam vernieuwen. Leren van Expeditie durven, delen, doen*. Utrecht: VO-Raad.
- Heemskerk, I. & Schenke, W. (2016). Kennisontwikkeling en kennisdeling met LeerKRACHT. Amsterdam: Kohnstamm Instituut (rapport 956).
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 535-542.
- Kessels, J. W. M., & Poell, R. F. (red.) (2011). *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. Houten: Samsom.
- Moonen, B. H. (2001). *Teacher learning in in-service networks on Internet use in secondary education. Proefschrift*. Enschede: Universiteit Twente.
- Nutley, S., Jung, T., & Walter, I. (2008). The many forms of research-informed practice: a framework for mapping diversity. *Cambridge Journal of Education*, 38, 53-71.
- Odenthal, L., Moonen, B., Overdijk, M. & Verbiest, C., m.m.v. de Vries, B. (2011). *Kennisnetwerken. Over de mogelijkheden en beperkingen van kennisnetwerken*. Utrecht: VO-Raad.
- Schaik, P. van, Bastiaanse, A., Schaik-Maljaars, N. van, Bloemhof, M. & Admiraal, W. (2017). *Taalgerichte vakondersteuning in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. In: Pedagogische Studiën 2017 (94), 25-48.
- Schenke, W. (2015). *Connecting Practice-Based Research and School Development. Cross-professional Collaboration in Secondary Education*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Sligte, H.W. & Schenke, W. (2017). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (rapport 972).
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7, 221-258.

- Volman, M. (2014). *Onderzoekende leraren opleiden – een nieuw ideaal voor lerarenopleiders?* Lezing tijdens het VELON Congres voor lerarenopleiders, Zwolle, 11-12 maart 2014.
- Voogt, J., McKenney, S., Fisser, P., Braak, J. van. (2012). Naar nieuwe samenwerkingsvormen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 89, 335-337.
- Vries, B. de & Pieters, J. (2007). Bridging the gap between research and practice. Exploring the role of knowledge communities in educational change. *European Educational Research Journal*, 6, 382-392.
- Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische Studiën*, 92(2), 131-148.

## Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

- 977 Petit, R.  
Scenario's voor de toekomst van vakmanschap. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 976 Sligte, H., Emmelot, Y.W., Schenke, W.  
Tussentijdse Evaluatie Amsterdamse Leraren- en Scholenbeurzen 2015-2016.
- 975 Ledoux, G.  
Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders? (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 972 Sligte, H., Schenke, W.  
Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren.
- 969 Weijers, D., Heim, M.  
De weg naar het praktijkonderwijs. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 968 Schenke, W. & Heemskerk, I.M.C.C., m.m.v. Elshof, D. & Felix, C.  
VO-opleidingsscholen: de meerwaarde van praktijkgericht onderzoek.
- 967 Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G.  
Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen.
- 966 Ledoux, G.  
Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 2: Eerste ervaringen met de stelselverandering. (Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 965 Pre-COOL consortium.  
Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigcohort, vijfde meting 2014 - 2015.
- 964 Koopman, P.N.J., Ledoux, G.  
Factsheet 1 Leerlingen in speciaal en regulier onderwijs.  
(Alleen digitaal verkrijgbaar)
- 963 Koopman, P.N.J., Rossen, L.  
Loopbanen van zorgleerlingen en niet-zorgleerlingen, van voor de invoering van Passend Onderwijs. (Alleen digitaal verkrijgbaar)

Deze rapporten zijn te bestellen via: [secr@kohnstamm.uva.nl](mailto:secr@kohnstamm.uva.nl)  
Voor meer informatie, zie; <http://www.kohnstammstituut.uva.nl>



Kohnstamm Instituut UVA bv  
Postbus 94208  
1090 GE Amsterdam  
T 020 525 1226  
[www.kohnstamm.instituut.uva.nl](http://www.kohnstamm.instituut.uva.nl)